



Diana Sofia Ferreira Veloso  
Nº 140139001

**O Brincar na Educação de Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva

Dezembro de 2016

**Orientadora:** Professora Doutora Ângela Maria Gomes Teles de Matos Cremon de Lemos

**Candidata:** Diana Sofia Ferreira Veloso

---

*A criança brinca para viver e sobreviver, para lembrar e compreender, para aprender e aceitar as leis deste mundo infundável, brincando por prazer ou necessidade, sozinha ou com o outro, em qualquer lugar, a qualquer momento, com qualquer coisa ou sem nada, simplesmente por existir e ser criança.*

*(Rigolet S. A., 2006:22)*

---

## **Agradecimentos**

Ao concluir esta etapa tão importante, não posso deixar de agradecer às pessoas que me apoiaram tanto durante a realização deste Projeto de Investigação, como ao longo de todo o curso.

À minha família (mãe, avós e tia) que me permitiram chegar até aqui e por me incentivarem sempre a formar-me naquilo que sempre quis ser: Educadora de Infância. Obrigada por acreditarem em mim!

Ao meu namorado, amigo e companheiro, pelo amor, compreensão, apoio e por sobretudo acreditar que eu seria capaz, mesmo nos momentos que eu mais duvidei! Obrigada por nunca me deixares desistir!

Às minhas colegas de curso, que se tornaram amigas, pelo apoio, pelas partilhas e pelos momentos que passámos (e iremos continuar a passar) juntas. O meu percurso pela ESE não teria sido o mesmo sem vocês!

Aos meus amigos, sobretudo pela amizade, pelas conversas e pelo incentivo.

À professora Ângela Lemos, pelo apoio dado na construção deste relatório como orientadora e também por todos os ensinamentos transmitidos ao longo de todo o curso. Obrigada também pela disponibilidade e por nunca ter desistido de mim.

Ao professor Filipe Fialho, enquanto professor, pelos ensinamentos transmitidos, pela praticidade, e pelos materiais que forneceu; e enquanto orientador de estágio pelos momentos de reflexão muito importantes ao longo do mesmo e pelo apoio prestado. Obrigada pela motivação e por me ter ajudado a ver o lado positivo de certas situações, quando eu tinha alguma dificuldade em fazê-lo.

Ao professor Augusto Pinheiro, enquanto professor por todos os ensinamentos imprescindíveis e valores transmitidos; e enquanto orientador de estágio pelos momentos de reflexão proporcionados e pelo apoio prestado. Obrigada pelo acompanhamento e aconselhamento.

Às educadoras cooperantes, pela disponibilidade, pelo apoio, pela confiança, pelas partilhas de experiências e pelos ensinamentos. Obrigada pelo tempo disponibilizado e por me terem feito sentir que fazia parte da equipa.

E por fim, mas não menos importante, às crianças, pois sem elas nada disto faria sentido. Obrigada terem permitido que eu entrasse nas vossas vidas e por tudo o que me permitiram aprender convosco! Foram momentos que jamais irei esquecer.

Obrigada a todos, de coração!

## **Resumo**

O presente Relatório do Projeto de Investigação é o resultado de um estudo realizado em dois contextos distintos: o primeiro num jardim de infância, com um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade; e o segundo numa sala de creche com crianças de um ano de idade. Este estudo surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

De um ponto de vista metodológico, esta é uma investigação que se enquadra no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, sendo, mais concretamente um estudo de investigação-ação.

A temática deste estudo é “O brincar na Educação de Infância”, sendo que os objetivos primordiais do mesmo se prendem com a compreensão da importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; e igualmente entender quais as melhores formas do educador intervir de modo a promover o brincar.

O método de recolha de informação baseou-se na observação participante, nas notas de campo e na análise documental.

**Palavras-chave:** Brincar; Creche; Jardim de Infância; Investigação; Aprendizagem; Desenvolvimento.

## **Abstract**

The present report of the project of inquiry is the result off a carried through study in two distinct contexts: the first one in an kindergarten, with a diverse group of children, aged between three and six years; and the second in a nursery with children of one year. This study emerged within the Masters in Pre-School Education.

From the methological point of view, this is a study that if fits in the interpretative paradigm and qualitative aproach, being more specifically action-research.

The thematic one of this study is “Playing in Pre-School Education”, being that the main objectives of this if they arrest with understanding of the importance of playing for the learning and the development of the children; and also to understand wich the best ways it educator to intervine in order to promote playing.

The mothod of information retraction was based on the participant comment, field notes and in the documentary analysis.

Key-Words: Play; Nursery; Kindergarten; Investigation; Learning; Development.

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iv</b>
Lista de Acrónimos.....	vii
<b>Capítulo I: Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II: Quadro teórico de referência: O brincar .....</b>	<b>5</b>
1. Conceções do brincar.....	6
1.1. Modalidades do brincar .....	11
2. Importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças .....	16
3. O papel do educador de infância .....	20
3.1. Intervir nos momentos de brincadeira .....	21
3.2. Organizar o espaço e o tempo para promover o brincar .....	24
<b>Capítulo III: Metodologia do estudo.....</b>	<b>28</b>
1. Paradigma Interpretativo .....	29
2. Investigação Qualitativa .....	30
3. Investigação- Ação .....	32
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.....	35
4.1. Observação-participante.....	35
4.2. Notas de campo .....	37
4.3. Análise documental .....	38
5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de intervenção.....	38
5.1. Análise de conteúdo .....	39
6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	40
7. Contextos educativos.....	41
7.1. O “Jardim de Infância”.....	41
7.1.1. O grupo de crianças da sala verde .....	42
7.1.2. A organização do ambiente educativo: o espaço da sala e a rotina.....	43
7.2. A “creche” .....	49
7.2.1. O grupo de crianças .....	51
7.2.2. A organização do ambiente educativo: o espaço da sala e a rotina.....	52



As rotinas da sala laranja da “creche” .....	54
<b>Capítulo IV: Descrição e interpretação da intervenção.....</b>	<b>56</b>
1. Intervenção no contexto de Jardim de Infância .....	57
2. Intervenção no contexto de Creche .....	74
<b>Capítulo V: Considerações finais .....</b>	<b>83</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>97</b>

## **Lista de Acrónimos**

E.I. – Educadora de Infância

ZDP. – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

COC – Currículo de Orientação Cognitivista

MEM – Movimento da Escola Moderna

# **Capítulo I: Introdução**

## **1. Âmbitos e objetivos de estudo**

O presente relatório consiste no resultado de um estudo realizado por mim, enquanto estagiária, nas valências de Creche e Jardim de Infância, enquadrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este é um estudo que se insere no paradigma interpretativo, pois é o mais adequado para investigações a nível de educação. É um estudo cuja abordagem é qualitativa, mais concretamente de investigação-ação.

Ao longo do meu percurso académico, tenho tido a vantagem de poder realizar alguns estágios que me têm dado oportunidade de tentar colocar em prática o que aprendi nas aulas. Estes foram igualmente uma ajuda para delimitar aquilo que quero realmente fazer no meu futuro profissional. O facto de ter frequentado o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e, por conseguinte, ter realizado um estágio em primeiro ciclo, permitiu-me perceber que tinha grande preferência pelo Jardim de Infância. O interesse pela temática do brincar tem vindo a aumentar no decorrer dos estágios, através de diversas observações que fiz. As educadoras que me acompanharam nos estágios davam bastante importância aos momentos de brincadeira e uma das situações que me despertou mais curiosidade de início foi verificar que, especialmente as crianças da valência de creche dispensavam grande parte do seu tempo a explorar/ brincar com materiais de exploração aberta, entre os quais: caixas de papelão, rolos de papel, garrafas de plástico, entre outros. Esta situação aumentou o meu interesse e curiosidade por esta temática, fazendo com que eu quisesse compreender qual a importância da mesma.

Como tal, o meu tema é “O Brincar na Educação de Infância” sendo que a questão de partida é “Como otimizar as situações (espaço, recursos e tempo) do brincar na creche e no Jardim de Infância?”. Com este estudo eu tinha essencialmente como principal objetivo compreender a importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como perceber quais as melhores formas do educador intervir (direta ou indiretamente) de modo a promover o brincar. Escolhi este tema pelos motivos descritos anteriormente, por ser um tema pertinente e também pela sua subjetividade, pois dá claramente para ser trabalhado tanto no contexto de Creche como no de Jardim de

Infância. Prova da pertinência desta temática é, a título de exemplo, o que referem Hohmann e Weikart, quando dizem que *brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam* (2011:87).

Sendo que ambos os contextos onde realizei os estágios trabalhavam sobretudo o modelo curricular High Scope (não na sua totalidade), inicialmente realizei algumas pesquisas de modo a perceber o lugar que o brincar tinha neste modelo. Tal como refere Amy Powell (1991) *na abordagem High/Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias [...]* (Post & Hohmann, 2011:1) sendo esta uma teoria construtivista de Piaget que defende que é a criança que constrói o seu próprio conhecimento. Relativamente ao educador, este deve apoiar as crianças nas suas brincadeiras, tanto de forma direta como indireta. De forma direta, pode fazê-lo participando diretamente nas brincadeiras destas, complexificando um pouco as mesmas; e de forma indireta, organizando o ambiente educativo (rotinas e espaço pedagógico) valorizando o brincar. Para este, o brincar é também uma atividade que permite ao mesmo tempo conhecer as crianças, tal como está referido nas mais recentes OCEPE: *observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:11). As mais recentes OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:10) referem que [...] *brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender*. Estas vêm valorizar também a atividade de brincar quando defendem que

*importa, porém, diferenciar uma visão redutora do brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e que se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e emprenhamento* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:11)

Importa salientar que, de modo a respeitar a identidade dos participantes neste estudo, os nomes que vou referindo ao longo do relatório são falsos, tal como o nome das salas onde realizei os estágios.

## **2. Estrutura do relatório de investigação**

Este relatório está organizado em cinco capítulos que estão articulados entre si, estando organizados do seguinte modo:

No capítulo I – Introdução – apresento o tipo de estudo realizado e justifico o meu interesse nesta temática. Apresento os principais objetivos que tenho ao realizar este estudo e justifico a pertinência do tema “brincar”.

No capítulo II- Quadro teórico de referência: O brincar – apresento algumas conceções acerca do tema, segundo diversos autores. Explicito o tipo de brincadeiras que as crianças têm nos primeiros anos de vida, bem como as etapas de desenvolvimento do brincar segundo a teoria de Piaget. Apresento as diferentes modalidades do brincar, refiro a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e qual o papel do educador de infância como promotor do brincar.

No capítulo III- Metodologia de estudo – Apresento o tipo de estudo, e faço uma apresentação dos contextos educativos onde este foi realizado, bem como uma breve apresentação dos grupos de crianças e do ambiente educativo das salas em questão. Em seguida, faço referência ao modo como recolhi a informação, ao modo como a analisei e como intervim.

No capítulo IV – Descrição e interpretação da intervenção – apresento o modo como intervim nos contextos de forma a promover o brincar nos dois contextos e reflito acerca do mesmo.

Por fim, no capítulo V – Considerações finais – Apresento algumas considerações que considero pertinentes, referentes à minha prática enquanto estagiária – investigadora e referente à realização desta investigação.

# **Capítulo II: Quadro teórico de referência: O brincar**

Este capítulo está dividido em quatro grandes secções que estão ligadas entre si. Começo por abordar as “Conceções do Brincar” onde falo do brincar nos primeiros anos de vida da criança e nas etapas de desenvolvimento do mesmo, pela teoria de Piaget. Em seguida debruço-me sobre as “Modalidades do Brincar”, onde diferencio vários tipos de brincadeira. Em seguida refiro qual a “Importância do Brincar no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças”, tendo em conta a perspetiva de diversos autores e termino este capítulo com o “Papel do Educador de Infância”, neste caso como promotor do brincar.

### **1. Conceções do brincar**

Como refere o Princípio 7 dos Direitos da Criança [...] *A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos* (Gabinete de Documentação e Direito Comparado, s/d).

Importa referir que não existe uma definição única para o conceito de “brincar”. Tal como refere Smith (1984:68) *é importante uma definição do brincar... Isso não significa que uma definição simples ou totalmente inclusiva seja fácil, atingível ou mesmo desejável* (Moyles, 2002:18).

*Brincar é um fenómeno complexo* (Onofre, 1996:13) no entanto diversos autores tentaram defini-lo, podendo afirmar-se que o brincar consiste no [...] *lúdico em ação* (Rolim, Guerra, & Tassigni 2008:177), sendo *uma das formas mais comuns de manifestação do comportamento humano, principalmente durante a infância* (Gomes, 2010:45). Wajskop refere que o brincar é a *forma que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas* (1995:66); Já Kishimoto (1992) refere que o brincar é a [...] *expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança* [...] (Wajskop, 1995:64), sendo que *o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário* (Kishimoto, 2010:4).

Lee (1977:340) acrescenta que *o brincar é a principal atividade da criança na vida; [e que é] através do brincar [que] ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu* (Moyles, 2002:37).



Compreende-se, portanto, que a brincadeira traz vantagens ao processo de aprendizagem das crianças, ao contrário do que muitas pessoas pensam: *brincar tem sido uma palavra geralmente usada para indicar algo bastante trivial e irrelevante, o extremo polar do trabalho, ao invés de, como no contexto de uma criança, a essência de um pensamento sério e concentrado* (Brierley, 1987, citado por Moyles, 2002:28). Afirma-se, assim, a importância do brincar na aprendizagem, pois para aprenderem as crianças necessitam de experimentar, e de explorar os materiais por si mesmas (Moyles, 2002). Nesse sentido, *brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam* (Hohmann & Weikart, 2011:87). Portanto, *brincar é experimentar, por meio da repetição e da ação imaginativa, outras formas de ser e de pensar. É, também, repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele.* (Abramowicz & Wajskop, 1999:58)

O brincar é uma atividade característica da infância, sendo bastante vantajosa para o crescimento das crianças, pois torna-as crianças capazes de vivenciar as mais diversas experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento no futuro (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008). Ao brincar, as crianças interagem com os seus pares, sendo que estes momentos permitem que estas compreendam [...] *que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançar os seus objetivos, precisam de levar em conta que os outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer* (Ferreira, 2010:13 citado por Viegas, 2014:12). É através do brincar que a criança, desde cedo, aprende a respeitar-se tanto a si como ao outro (Fantacholi, 2011). Nesta interação com os outros e com o seu meio envolvente, as crianças vão compreendendo a sua cultura e integram-se na mesma (Gomes, 2010).

Moyles (2002), faz distinção entre dois tipos de brincar: o “brincar livre” e o “brincar dirigido”. Esta autora considera que, numa fase inicial, a criança necessita de investigar e explorar os objetos por si mesma, fazendo o que quiser com os mesmos. No entanto considera igualmente importante que numa segunda fase haja a intervenção do adulto, de modo a que, o mesmo enriqueça essa mesma exploração promovendo novas experiências à criança permitindo que esta adquira novos conhecimentos e habilidades (2002). O mesmo verifica-se na opinião de Spodek e Saracho (1998) quando estes referem que o adulto (professor ou educador de infância), no “brincar dirigido” *aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos [...]* (Cordazzo & Vieira, 2007:99)

No que respeita aos verbos “brincar” e “jogar”, estes podem ser confundidos pois são utilizados em diversos idiomas, e cada idioma atribui-lhes um significado. Como prova disso, a língua portuguesa distingue essas duas palavras por cada uma representar uma ação diferente. Já na língua inglesa e francesa, essas duas palavras têm diversos significados, sendo que alguns deles nem estão relacionados com a atividade lúdica: Em inglês “game” representa o ato de jogar mais concretamente com regras, contudo pode ser confundido com o termo “play”, que significa brincar. Já em francês a palavra “jouer” refere-se ao ato de brincar e de jogar, não havendo uma distinção semântica entre as mesmas. A língua inglesa e a francesa utilizam estas mesmas palavras quando se referem por exemplo ao ato de tocar um instrumento, representar, entre muitas outras ações que diferem da ação lúdica (Cordazzo & Vieira, 2007).

Na língua portuguesa “brincar” refere-se à [...] *ação lúdica não estruturada* [...] (Cordazzo & Vieira, 2007:93) e “jogar” já se relaciona mais com jogos de regras, mais concretamente. Assim sendo, existem jogos que têm regras explícitas, como os jogos de cartas, o jogo do xadrez, etc., mas existem jogos com regras implícitas, como é o exemplo do jogo simbólico (ou faz-de-conta), em que as crianças representam papéis sociais. As regras destes últimos jogos estão ocultas, no entanto são elas que conduzem o jogo (Kishimoto, s/d).

Definir “jogo” também não tem sido fácil para diversos autores, até porque *a variedade de fenómenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo* (Kishimoto, s/d:106). O jogo é considerado como algo que a criança utiliza [...] *para explorar, influenciar e controlar o seu envolvimento físico e social, permitindo a descoberta do mundo* (Frost, 1991; Landreth, 1993, Pessanha, 1995; Zoels, 1996 citado por Marques, 2010:24). Já para Chateau (1979) o jogo emerge da relação entre a criança e o seu meio (Marques, 2010:24). No entanto para Fin (2006), o jogo, para além de divertir, está também relacionado com a competição entre os seus intervenientes e com a utilização de regras.

Cristie (1991:4), baseando-se em diversos autores como Garvey, 1977; King, 1979; Rubin et al, 1983; e Smith e Vollstedt, 1985, atribuiu algumas características ao jogo, considerando as quatro primeiras as mais úteis e relativamente confiáveis. As características são:

1. *A não lateralidade – as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. [...]*
2. *Efeito positivo – o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. [...]*
3. *Flexibilidade - as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. [...]*
4. *Prioridade do processo de brincar – enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. [...]*
5. *Livre escolha – O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. [...]*
6. *Controle interno – no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. [...]* (Kishimoto, s/d:115)

No contexto deste trabalho, importa fazer referência ao termo “brinquedo”, sendo que este é considerado o objeto suporte da brincadeira (Kishimoto, 1994 citado por Cordazzo & Vieira, 2007). Como tal, existem diferentes definições para este termo. Wajskop (1995:68), considera que os brinquedos são *objetos socioculturais portadores de imagens, além das funções cognitivas e motoras geralmente evocadas*. Acrescenta ainda que, por estes serem criados pelos adultos, e adaptados para as crianças, são um modo de ver e representar a realidade (idem), confluindo com Brogère, quando este refere que um brinquedo, não é a realidade mas sim uma forma de a representar.

Os brinquedos trazem inúmeras vantagens para a criança, sendo que, enquanto estas estão a aprender a manipulá-los e a utilizá-los estão simultaneamente a conhecerem-se a si próprias, e à realidade do seu meio envolvente (Pais, 1989:5). A nível motor, o brinquedo promove a *aprendizagem do gesto, a coordenação dos movimentos, o aperfeiçoamento dos mecanismos de controlo (idem)*. O brinquedo promove igualmente a sociabilidade quando, por exemplo, durante as brincadeiras as crianças os partilham. *O brinquedo permite à criança um tipo de relação afectiva, cujo efeito, ora tranquilizante e compreensivo ora culpabilizante e conflitual, provoca uma progressiva consciencialização das suas capacidades de investimento emocional. (ibidem)*. Para Kishimoto, *o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o Mundo* (2010:5). Assim concluo referindo que o brinquedo

promove a [...] *capacidade de criar diferentes situações para o desenvolvimento motor, cultural, político e social*. (Ribeiro, et al., 2004:216)

Brincar é uma atividade de grande importância na vida das crianças, e que começa desde muito cedo, tal como refere Cordeiro, *logo que nasce, o bebé revela bem as suas capacidades de brincar* (1996:12). Assim sendo, as primeiras atividades dos bebés consistem em comportamentos exploratórios, que perduram aproximadamente até aos dois anos (Pellegrini & Boyd, 2002). No entanto, para Hutt (1979), brincar e explorar são situações diferentes (Moyle, 2002) A exploração, para este autor, consiste num *pré-requisito vital para uma experiência mais profunda, mais desafiadora de brincar, quando todas as variáveis de um objeto ou situação começam a ser compreendidas* (idem: 21). Funciona assim, como uma pesquisa que posteriormente vem enriquecer os momentos de brincadeira.

As brincadeiras das crianças vão-se complexificando à medida que estas vão crescendo e desenvolvendo as suas capacidades (Hohmann & Weikart, 2011). Piaget defende também que o brincar não é sempre igual, sendo que as suas características vão sendo alteradas de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais das crianças. Como tal, refere que existem três etapas fundamentais do desenvolvimento do brincar, sendo elas: Dos 0 aos 2 anos – Jogos de Exercício; dos 2 aos 6/7 anos – Jogo simbólico; e a partir dos 7 anos – Jogos com regras (Gomes, 2010).

Na primeira etapa – jogos de exercício – as crianças vão alcançando competências motoras e, por conseguinte, aumentando a sua autonomia (idem). Nesta fase, as brincadeiras das crianças são de [...] *exploração de objetos, através dos sentidos, da acção motora e da manipulação* (idem:45). A relação carinhosa e positiva que o bebé vai criando com o adulto, nesta etapa, é um impulso que favorece a construção da imagem que o bebé tem de si mesmo, e que posteriormente vai permitindo que este caminhe para a exploração das coisas que estão no seu meio envolvente (Kishimoto, 2010). Deste modo, *à medida que os bebés [...] interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções* (Post & Hohmann, 2011:26).

Na segunda etapa – jogos simbólicos – como o nome indica, a simbologia passa a ter uma grande importância nas brincadeiras. As brincadeiras mais frequentes são as de faz-de-conta/ jogo simbólico, onde as crianças já atribuem outros significados aos objetos

(Viegas, 2014) e através dele vão identificando os diferentes papéis sociais (Gomes, 2010). Nesta fase, as crianças já utilizam a linguagem falada de um modo mais elaborado e adquirem a capacidade de produzir imagens mentais (Gomes, 2010). Através deste tipo de brincadeiras, as crianças [...] *organizam aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunharam ou nos quais tomaram parte* [...] (Hohmann & Weikart, 2011:494)

Na terceira e última etapa, os jogos com regras vêm promover *a aquisição de competências fundamentais, com importantes repercussões na capacidade de respeitar regras, no desenvolvimento da socialização, numa maior capacidade para a aprendizagem académica, entre outras áreas* (Gomes, 2010:45). Nesta fase a criança, tendo em conta as características de cada jogo, vão adaptando o seu comportamento, sendo este cada vez menos impulsivo. Devido à complexidade dos jogos, que cada vez é maior, as crianças vão aumentando a sua capacidade de pensar e refletir nas suas ações (idem).

As crianças, ao brincarem, fazem-no por puro prazer e diversão, provocando uma atitude alegre relativamente à vida e à aprendizagem (Moyles, 2002). Embora seja muito desvalorizado, excluindo a ideia de que a brincadeira pode ser utilizada como um recurso didático (Ribeiro, et al., 2004), o brincar vai muito mais além do puro divertimento. Este tem bastantes [...] *vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o [seu] desenvolvimento futuro* (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008:176). Compreendendo-se que a nível do desenvolvimento da criança, o brincar [...] *traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas* [...] (Wajskop, 1995:66).

### **1.1. Modalidades do brincar**

Enquanto brincam, as crianças observam os outros, [...] *brincam sozinhas, e brincam na proximidade de outras, em pares ou em grupos* (Hohmann & Weikart, 2011:301). Parten (1932) constatou que as crianças mais novas têm tendência em observar ou em brincar sós, enquanto as mais velhas, já têm tendência a brincar mais com os seus pares (Hohmann & Weikart, 2011).

As crianças envolvem-se em diversos tipos de brincadeiras, e fazem-no tanto sozinhas, como com outras crianças, elas [...] *brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples, até brincadeiras sociais e imaginativas* (Hohmann & Weikart, 2011:302).

Seguidamente irei descrever as modalidades do brincar, centrando-me em duas perspetivas: a primeira reflete o tipo de atividade que as crianças desenvolvem e a sua complexidade e a segunda reflete o tipo de interação do adulto na brincadeira da criança.

### **Brincadeira Exploratória**

A brincadeira exploratória consiste numa atividade em que as crianças manipulam os objetos e experimentam novas ações, com o intuito de os explorar para posteriormente os compreender (Hohmann & Weikart, 2011). As brincadeiras dos bebés incidem sobretudo sobre a brincadeira exploratória. Hutt (1966) afirma mesmo que *as primeiras atividades lúdicas livres com materiais situam-se dentro do domínio do brincar exploratório* (Moyles, 2002:33). Este tipo de brincadeira permite à criança uma “*estimulação*” *visual, tátil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões* (Ferland, 2006 citado por Galante, 2014: 34).

Assim, enquanto a criança está a observar e manipular os objetos, *registra as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e desenvolve a perceção* (Ferland, 2006 citado por (Galante, 2014:33). Moyles também refere que *por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem coisas sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos* (2002:33).

### **Brincadeira livre**

A brincadeira livre consiste num tipo de brincadeira em que são as crianças a selecionar os papéis que querem representar e a escolher também os pares com quem querem brincar. No entanto, para que este tipo de brincadeira aconteça com qualidade, é necessário que exista organização temporal e espacial (Schmitz, 2012). Ferland (2006 citado por Ferra, 2013), refere que este tipo de brincadeira promove a imaginação, a criatividade e o ato da criança fantasiar, bem como o pensamento criativo. Para que a

brincadeira livre seja possível no jardim-de-infância, Wajskop (1995: 37) enumerou algumas condições necessárias nomeadamente que:

- *A rotina escolar possua períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar;*
  - *Existam materiais variados, organizados de forma clara e acessível às crianças, de forma a facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais deve ter em conta a idade das crianças, sendo a sua utilização coordenada pelo adulto.*
- (Ferra, 2013:29)

### **Brincadeira dirigida**

O brincar dirigido consiste no ato de alguém, neste caso o adulto (educador ou outro), encaminhar a brincadeira da criança e levá-la a atingir um estágio mais avançado quanto ao entendimento (Moyles, 2002).

Moyles (2002), apenas considera este tipo de brincadeira adequado, se existir simultaneamente com o brincar livre, pelo que defende que *as crianças precisam ter a oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida* (idem:29). Se não for assim, a brincadeira dirigida causa [...] *uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade* (Cordazzo & Vieira, 2007:99)

### **Brincadeira Construtiva**

A brincadeira construtiva funciona como se fosse a evolução da exploratória (Hohmann & Weikart, 2011), sendo considerada *uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para a construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira* (Hohmann & Weikart, 2011:303).

Verifica-se então que as brincadeiras com materiais de construção (blocos de construção, jogos de encaixe, plasticinas, areia, etc.) e materiais de exploração aberta (caixas de papelão, latas, etc.) fazem parte da brincadeira construtiva. Os materiais de exploração aberta, permitem que as crianças transformem os significados dos objetos, no sentido em que, por exemplo, uma vassora pode ser um cavalo, um lenço de tecido pode ser um lençol, etc. Estes tipo de materiais são considerados muito importantes, por [...] *conduzir ao brincar criativo* (Moyles, 2002:91).

Para Hohmann e Weikart (2011:185), *as brincadeiras das crianças que envolvem blocos são por vezes francamente sociais, requerendo por isso um espaço amplo para movimentos vigorosos.*

### **Brincadeiras de faz-de-conta**

A brincadeira de “faz-de-conta” é o nome atribuído por Vygostky, no entanto Piaget denomina este tipo de brincadeira por “jogo simbólico” (Ferreira, 2010). Para Hohmann e Weikart (2011:303), este tipo de brincadeira, consiste *em concretizar situações do tipo “e se?”: “E se eu fosse a mãe do bebé?”.*

Como Roque e Rodrigues (2005:4), referem *“fazer de conta” é a transformação voluntária do aqui e agora, tu e eu, disto e daquilo de acordo com o potencial de acção que os componentes de uma situação eventualmente contenham.*

Numa brincadeira de faz-de-conta, [...] *as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas de pressões situacionais* (Wajskop, 1995:66), sendo que, na prespetiva de Vygotsky as crianças neste tipo de brincadeira comportam-se [...] *além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário* [...] (idem).

O brincar imaginativo (como o faz-de-conta), é das modalidades do brincar mais complexas, pois permite à criança ir [...] *do raciocínio concreto para o abstrato* [...] [sendo que] *opera a interpretação entre o real e o irreal* (Ferreira, 2010:12). Isto porque *o brincar imaginativo é baseado em experiências vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários* (idem).

Quando a criança brinca ao “faz-de-conta”, representa uma situação imaginária, e tem atitudes como se agisse no mundo do adulto (Ferreira, 2010), sendo que assim a



criança está constantemente a criar significados novos, de modo a tentar compreender o mundo através do que representa. Como refere Cremonini (2012:8) [...] *a partir do que a criança observa, ela interpreta, representa e assim atribui significado ao mundo, às relações que vivencia*. Quando a brincadeira da criança é livre e prazerosa a mesma é encaminhada para momentos onde a imaginação comanda a brincadeira, num mundo de faz-de-conta consciente. Para Melo e Valle (2005) é nestas situações que a criança [...] *reproduz as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair* (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008:177). Como tal, quando a criança *assume diferentes papéis e representa acções características do papel assumido*, [está] *explorando e refletindo sobre a realidade e a cultura na qual está inserida*. (idem:13).

A brincadeira do faz-de-conta é frequente em crianças dos três aos sete anos (Ferra, 2013) no entanto auge do desenvolvimento simbólico surge entre os três e os quatro anos (Kishimoto, 2010).

É através deste tipo de brincadeira que [...] *a criança se auto-expressa, realiza seus sonhos e fantasias, revelando conflitos, medos e angústias e aliviando tensões e frustrações* (Pereira, Aparo, & Almeida, 2006:17).

A brincadeira de faz-de-conta é um modo da criança se [...] *expressar, aprender e se desenvolver* (Kishimoto, 2010:4). Quando brincam, as crianças por vezes estão interagindo com os seus pares, e assim vão, simultaneamente, construindo relações reais com estes e criando regras de organização e convivência (Wajskop, 1995) Ao brincarem com os seus pares, as crianças expressam [...] *a sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que [elas investem] sua afetividade nessa atividade* (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008:177). Estes autores referem que todo o brincar envolve as regras da sociedade, isto é, quando a criança está a interpretar um papel, por exemplo de mãe de uma boneca, esta está a [...] *obedecer às regras do comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto sempre derivarão das regras* (idem:178).

Smith (1977), Fein (1981) e Chazan e cols. (1987) citado por Moyles, (2002:62) afirmam que *o brincar de faz-de-conta realmente parece estar relacionado a um aumento da capacidade de pensamento divergente... fluência verbal e habilidades de narrar histórias*.

Em suma, quando as crianças brincam ao faz-de-conta, geram-se diversas situações, tais como: *tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar* (Kishimoto, 2010:4)

### **Jogos**

O jogo neste caso é entendido como o jogo que tem regras. Para Piaget (Pereira, Aparo, & Almeida, 2006: 18) *o jogo de regras é de caráter social e consiste em um conjunto de leis impostas pelo grupo, cujo descumprimento é penalizado. Pressupões a existência de parceiros, competição e um conjunto de obrigações.*

Contudo, na perspectiva de Hohmann e Weikart, as crianças em idade de frequentar a educação pré-escolar preferem jogar de modo cooperativo ao invés do competitivo, sendo que não demonstram muita preocupação no cumprimento das regras (2011). Hohmann e Weikart (2011) referem mesmo que as crianças por vezes também gostam de criar os seus próprios jogos simples e as suas próprias regras. No entanto, à medida que as crianças vão crescendo, os tipos de jogos e as respetivas regras vão-se complexificando.

## **2. Importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**

Para Vygotsky, *o desenvolvimento consiste no processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através das interações sociais com os seus pares, sendo estes mais experientes na utilização destas ferramentas*<sup>1</sup> (Palincsar, Brown, & Campionne, 1993:44).

---

<sup>1</sup> Tradução livre

No que concerne à aprendizagem, Vygotsky considera que esta é um *processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo [...]* (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008:179). Estas aquisições das crianças acontecem nos momentos de brincadeira, sendo esta [...] *uma situação privilegiada de aprendizagem infantil* (Wajskop, 1995:67).

Apesar de, por vezes, o brincar ser ainda desvalorizado, este é bastante importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Pires, Mendes, e Bonadio (2004:223), referem que *a criança jamais brinca para passar o tempo; mesmo quando as brincadeiras parecem insignificantes aos nossos olhos, elas são sinal de crescimento e desenvolvimento, é seu meio de expressão, sua linguagem, que possibilitará um entendimento da realidade vivida e a aprendizagem desta*.

Esta perspectiva é partilhada por diversos autores, sendo Moyles (2002:37) um deles, quando cita Lee (1977:340), referindo que *o brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu*. Compreende-se, portanto, que a cultura em que a criança vive [...] *influencia o seu modo de pensar e, por conseguinte, de agir e de brincar* (Machado, 2015: 19), na medida em que, *o desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural [...]* (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008:179). É através das brincadeiras que as crianças conseguem perceber a sua cultura e como esta funciona, e os jogos tradicionais são um bom exemplo disso. A este respeito Ribeiro, et al. (2004: 218), referem que se destaca [...] *a importância do jogo infantil no quadro cultural de qualquer comunidade, onde está sujeito às influências de ordem social e político-ideológica como as demais manifestações culturais*.

Uma vez mais Moyles (2002:37) citando o Department of Education and Science (1967: parágrafo 523) acrescenta que *o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos casuais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e*

*formular*. Bruner (1983:1), reforça que *o brincar serve como meio de exploração e também de invenção*<sup>2</sup>, o que faz com que não haja problema da criança errar (idem).

Como referem Rolim, Guerra, e Tassigni (2008: 177) , *o brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física* .

A nível físico, o brincar também traz inúmeras vantagens. Sendo este uma ação livre da criança, permite que as crianças experimentem as suas habilidades físicas, de modo a conhecerem melhor o seu corpo, pois o brincar dá às crianças [...] *a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações* (Moyles, 2002: 22). Também Kishimoto (2010:5) refere que os bebés e as crianças mais novas utilizam o corpo [...] *como instrumento de conhecimento* [...], explorando o meio envolvente através do mesmo. Pires, Mendes, e Bonadio (2004) completam referindo que é nos momentos de brincadeira e na manipulação dos objetos que a criança desenvolve os sentidos (tato, visão e olfato) e a sua coordenação motora, o seu equilíbrio, etc. Estas situações de exploração ocorrem quando as crianças tentam [...] *entrar dentro de caixas, em buracos, túneis, passagens estreitas, empurrar, puxar, subir, encaixar, empilhar* (Kishimoto, 2010:5). Nestas situações, as crianças adquirem noções quer do seu corpo, quer do domínio espacial. Como tal, o brincar promove igualmente diversas aprendizagens a nível das áreas curriculares, como é o caso do [...] *raciocínio matemático, linguagem, domínio espacial*, (Machado, 2015:21), conhecimento do mundo, etc.

A nível intelectual, o brincar é considerado a atividade infantil mais espontânea (Santos, 1989) ou seja, é um dos meios que as crianças utilizam para expressar os seus sentimentos e emoções. Santos (1989:3) refere ainda que [...] *pelos diversos meios expressivos de que disponha – movimento, ritmo, sons, mãos, corpo -, a criança vai-se descobrindo e conhecendo a si mesma e aos outros*. Conclui-se então que, enquanto a criança brinca, vai-se conhecendo. Esta perspetiva é corroborada por Machado, quando reconhece que ao brincar [...] *a criança conhece e compreende o mundo físico e social, os objetos, conhece-se a si própria e aos outros, construindo e expressando a sua individualidade e identidade e contactando com identidades distintas da sua* (2015:18).

Enquanto brincam, as crianças vão comunicando de diversas formas, [...] *através de gestos, expressões faciais* [...] *ou através da linguagem* (Rodrigues, 2015:50). Através da utilização da linguagem gestual nas brincadeiras, a criança manifesta as suas emoções

---

<sup>2</sup> Tradução livre

e vontades, no entanto, com o crescimento passa a manifestar-se também através da linguagem oral (Pires, Mendes, & Bonadio, 2004). Compreende-se, portanto, que o brincar é promotor de toda a linguagem. Tal como defende Bruner (1983:5) [...] *o domínio da linguagem adquire-se mediante o exercício e a experimentação*<sup>3</sup> [...] e Cordazzo e Vieira (2007:97) defendem igualmente que *a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabolário e o exercício da pronúncia das palavras e frases* e as situações de brincadeira são bons momentos em que as crianças praticam a mesma. A linguagem desenvolve-se então em [...] *ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam* (Hohmann & Weikart, 2011:525). É aqui que entra mais uma vez o papel do educador, devendo este incentivar as crianças a falar. Hohmann e Weikart (2011: 531-539), dão algumas sugestões ao adulto, sendo elas: *Crie um clima no qual as crianças se sintam livres para falar; [...] Esteja disponível para conversações ao longo do dia; [...] Encorage as crianças a falarem umas com as outras ao longo do dia; [e] Converse com todas as crianças; [...]*.

O brincar promove a interação social entre as crianças, quando estas brincam com os seus pares e/ou com adultos. Como tal, Ribeiro, et al. (2004:216) referem que *brincar com outra pessoa é necessário para evitar que a criança fique sem estímulo e a crítica que uma parceria pode proporcionar*. A brincadeira é primordial para o desenvolvimento social da criança, pois através desta [...] *a criança aprende a esperar a sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas* (idem).

Os momentos de brincadeira permitem que as crianças socializem com outras crianças e também com adultos. Assim, o brincar pode-se considerar um componente importante quando nos referimos ao desenvolvimento social das crianças, pois promove [...] *o desenvolvimento global [destas], incentiva a interação entre pares, a resolução construtiva de conflitos [e] a formação de um cidadão crítico e reflexivo* (Queiroz, Maciel & Branco, 2006: 170 citado por Rodrigues, 2015:50). Indo ao encontro desta ideia, o brincar permite [...] *comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais [...]* (Moyles, 2002:36).

---

<sup>3</sup> Tradução livre

Neste sentido, e indo ao encontro do que defende Vygotsky, o brincar é promotor da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), sendo que promove igualmente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Gaspar, 2010:8).

Assim, para Vygotsky a ZDP. consiste numa *distância de desenvolvimento cognitivo, que se situa entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes*<sup>4</sup> (Vygotsky, 1978:86). Assim sendo pode-se considerar as situações de jogo e de brincadeira como vantajosas para o educador, pois são momentos oportunos para este perceber em que nível do desenvolvimento se encontram as crianças, bem como ajudá-las a criar Zonas de Desenvolvimento Próximo. A ZDP. é assim construída através do apoio de outrem, no entanto a criança pode construí-la sozinha, tal como refere Gaspar, (2010:8) [...] *se não existir uma instrução explícita e a criança se envolver, sozinha, numa situação de jogo, a própria criança construirá a sua ZDP. a partir dos recursos existentes naquele ambiente.*

Nos momentos de brincadeira, as crianças tentam fazer coisas, mesmo não tendo a certeza se as estão a fazer bem, e ao arriscarem fazê-las, estão a criar ZDP., pois encontram-se a agir acima do seu nível de desenvolvimento real, estando mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial (Gaspar, 2010:8). Isto *porque no brincar podem “fingir” que são competentes na actividade e ao “fingirem” apropriam-se e desenvolvem-se* (ibidem).

Para que um educador possa apoiar as crianças no brincar Vygotskiano, é necessário [...] *reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade [centrando-se] no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto* (Gaspar, 2010:9).

### 3. O papel do educador de infância

Tendo o brincar um papel crucial na aprendizagem das crianças, é essencial referir o papel do educador de infância, como promotor de momentos de brincadeira.

---

<sup>4</sup> Tradução livre

Antes de mais, considero fundamental que o educador tenha a concepção de “brincar” bem definida, devendo [...] *estar informado e documentado sobre a importância do [mesmo] no desenvolvimento da criança [...]* (Ferreira, 2010:12). Apenas assim, conseguirá agir na promoção do brincar.

É igualmente importante que o educador explicita às famílias, a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, [...] *para que estes compreendam como os momentos de brincadeira não são uma forma de ocupar o tempo, mas, pelo contrário [contribuem significativamente] para o desenvolvimento dos seus filhos* (Ferreira, 2010:12).

Na minha perspetiva, existem duas formas do educador atuar, de modo a promover o brincar na sala, podendo atuar direta ou indiretamente. Assim, o educador de uma forma direta poderá intervir na brincadeira das crianças. Esta intervenção pode igualmente ser realizada de diversas formas. Por sua vez, o educador poderá atuar indiretamente quando, por exemplo, organiza o espaço e os materiais que disponibiliza às crianças e também quando organiza a rotina da sala. Jowett e Sylva referem que [...] *as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente a partir do brincar, [quando existe] um ambiente [educativo] bem organizado* (in Moyles, 2002:100) sendo que organização desse ambiente compete ao educador de infância.

### **3.1. Intervir nos momentos de brincadeira**

Em primeiro lugar considero bastante pertinente que o educador observe as crianças. Para Dewey (1933) a observação [...] *é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa [...]* (citado por Hohmann & Weikart, 2011:141). É através da observação que o educador consegue compreender o nível de desenvolvimento de cada criança e as respetivas necessidades (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008). Quando o educador observa as crianças, consegue [...] *obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social (identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes e desenvolvimento emocional), a expressão e comunicação e o conhecimento do Mundo* (Ferreira, 2010:12).

Ao mesmo tempo que o educador observa, deve também realizar anotações do que observa, pois permite ao educador [...] *recordar, relatar e apoiar novas propostas nestas descobertas* (Hohmann & Weikart, 2011:142). Também Wajskop, refere que *observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, idéias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar a nossa própria prática profissional* (1995:68). Refere ainda que o registo da nossa prática enquanto educadores, permite vir a analisá-la posteriormente e, se necessário, alterá-la.

O educador tem a função de catalisador da brincadeira, no sentido em que deve descobrir quais as necessidades da mesma, para posteriormente a poder enriquecer (Ferreira, 2010). Nesta situação cabe ao educador [...] *fazer a mediação entre aquilo que a criança já possui de conhecimento e o que ela precisa de adquirir* (Pires, Mendes, & Bonadio, 2004:223).

A forma mais direta do educador intervir nos momentos de brincadeira, é participando ativamente nela. Nesta situação o educador deve acrescentar a aprendizagem de diversos conteúdos àquilo que seria uma brincadeira simples (Ferreira, 2010), até porque *na companhia dos adultos, as crianças [...] têm maior probabilidade de se envolverem em brincadeiras complexas quando o adulto está realmente em interação com elas, do que quando está meramente presente* (Sylva, Roy e Painter, 1980:71-73 citado por Hohmann & Weikart, 2011:302). Neste sentido, o educador, segundo Piaget, pode guiar as crianças, disponibilizando às mesmas os materiais adequados, no entanto, o “trabalho principal” é realizado pela criança, no sentido em que deve ser ela mesma a construir o seu conhecimento (citado por Ribeiro, et al., 2004). Como referem estes autores, *cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos impedindo que ela o descubra por si própria. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela* (Ribeiro, et al., 2004:216).

É importante que o educador, ao brincar com as crianças, permita que sejam elas a dar as instruções, exercitando a sua imaginação (Gaspar, 2010). Esta última autora acrescenta ainda que, quando é dada a oportunidade às criança de exercitarem a imaginação, [...] *elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas* [sendo que] *isto estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente, o que conduz ao aumento da auto-regulação* (Gaspar, 2010:9).



Existem inúmeras vantagens, quando o educador segue as instruções das crianças. Uma delas é que assim o educador demonstra respeito pelas ideias das mesmas e mostra cumprir os seus pedidos (Gaspar, 2010). Esta situação contribui para que a relação do educador com as crianças seja mais estreita e significativa (idem).

À medida que o educador brinca com as crianças, é importante que elogie o que vão fazendo, havendo uma preocupação em fazê-lo no processo (pelos seus esforços) e não apenas sobre o produto final (idem).

Outro ponto que considero crucial consiste em nunca corrigir as crianças, até porque no brincar nada está certo, ou errado. Tal como Bruner (1983:1) refere *o jogo* [que aqui entendo como sendo “o brincar”], *reduz a gravidade das consequências dos erros e das falhas*<sup>5</sup>, sendo que Gaspar, (2010:9) acrescenta que o educador não deve corrigir as crianças, nem lhes dar instruções de como brincar, sendo que no brincar não existe o erro (como já foi referido anteriormente).

Assim, enquanto o educador brinca com as crianças, pode ir descrevendo e comentando o que vão fazendo, incentivando-las. Esta atitude do educador mostra o seu interesse pelas suas brincadeiras e ao mesmo tempo estimula o desenvolvimento da linguagem, pois pode utilizar palavras que estas ainda não conhecem ou de que ainda não se tenham apropriado. Pode também estimular o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Gaspar, 2010). Tal como referem Oliveira-Formosinho, Kishimoto, e Pinazza (2007:51), [...] *o aproveitamento das brincadeiras para dar nome às situações e aos objetos de atenção da criança é muito importante. Quando os comentários do educador estão relacionados com os sentimentos das crianças, e com a forma como esta está a “trabalhar”, este está a apoiar a criança a desenvolver [...] um repertório rico para falar das emoções e a aprender a exprimir os seus sentimentos de formas adequadas* (Gaspar, 2010:10). Mark Tompkins (1991) defende que o educador deve ter cuidado no que toca a fazer elogios, pois [...] *por mais bem intencionado que possa ser, já mostrou, através da investigação e da prática, ser um convite à comparação e à competição, e aumentar a dependência das crianças face aos adultos* (Hohmann & Weikart, 2011:287). *O encorajamento por parte dos adultos, em contrapartida, põe as próprias crianças a comandar, e faz delas as avaliadoras do seu próprio trabalho*

---

<sup>5</sup> Tradução livre

(Hohmann & Weikart, 2011:287), sendo que assim o educador deve dar primazia ao encorajamento comparativamente aos elogios.

É importante que o educador vá colocando questões às crianças, mediante uma intencionalidade pedagógica própria. Estas questões devem promover o pensamento e a reflexão das crianças (Moyle, 2002), bem como proporcionar às mesmas possibilidades de encontrarem soluções para os seus problemas (Gomes, 2010). Webster-Stratton (1999/2008 citado por Gaspar, 2010) referem ainda que, quando o educador coloca estas questões, estas devem ser poucas e este deve dar incentivos e um feedback positivo à criança. Sousa (2012:28), adverte que ao colocar estas questões às crianças, o educador está a *construir o sentido das suas brincadeiras, colocando questões que a impulsionem a realizar determinadas ações ou criar determinados enredos, e não que lhe indique o que fazer, pois dessa forma, poderá estar a romper com a sua motivação*. Assim quando o educador coloca estas questões deve ter o cuidado de não direccionar a resposta (*idem*).

### 3.2. Organizar o espaço e o tempo para promover o brincar

Antes de explicitar como o educador deve organizar o ambiente educativo, de modo a promover o brincar, considero pertinente explicitar que por ambiente se entende [...] *qualquer factor com implicação na actividade lúdica da criança que não seja inerente à criança [...] incluindo aspectos físicos, sociais e temporais* (Dempsey & Frost, 2002:688).

Post e Hohmann (2011:101). afirmam que *um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais*. Mais uma vez, a organização do ambiente educativo está a cargo do educador de infância, pois como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) [...] *a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador* (Oliveira- Formosinho, Lino, & Niza, 2007:31). Assim, pode-se dizer que o modo como o ambiente está organizado reflete os objetivos que o educador tem para com as crianças.

Sendo a organização da sala, bem como dos materiais disponíveis, da responsabilidade do educador, Hohmann e Weikart referem que, *os adultos providenciam materiais para as áreas de interesse de forma a que as crianças se sintam atraídas por*

*essas mesmas áreas* (2011:307). O modo como o educador organiza a sala vai refletir nos conteúdos que poderão vir a ser abordados pelas crianças, ao longo dos dias, nas suas brincadeiras. Dito de outro modo, os materiais e equipamentos que o educador disponibiliza vão direcionar a qualidade da brincadeira das crianças, pois *o adulto solicita e obtém o tipo de jogo desejado [...] através da sua escolha de materiais e equipamento* (Dempsey & Frost, 2002:692).

Assim, é importante que o educador reflita sobre o modo como irá organizar o espaço, para que este corresponda aos interesses e necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007 citado por Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011 e Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Visto que é importante que as crianças compreendam o modo como o espaço está organizado e a forma como o podem utilizar, torna-se crucial que estas participem ativamente na organização do espaço (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Para que o ambiente da sala seja atrativo a experiências lúdicas enriquecedoras Machado (2015:41) refere que é importante que o ambiente seja,

*[...] acolhedor, que proporcione tempo para brincar [que seja promotor de uma diversidade de oportunidades e de experiências e, sobretudo que seja [igualmente] promotor de segurança física e emocional [e ] que a dimensão afetiva assuma um papel preponderante, para que a criança se sinta confiante em explorar o que a rodeia.*

Como tal o educador pode começar por organizar o espaço através de [...] *áreas de aprendizagem, para os diferentes tipos de aprendizagem* (Shure, 1963 citado por Dempsey & Frost, 2002:692). Segundo o mesmo autor, com a organização da sala através das áreas, [...] *as crianças agem – ou brincam – de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de atividades* (idem:692). Para Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), o facto da sala estar organizada em áreas e dos materiais estarem visíveis, acessíveis e etiquetados, [...] *é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança* (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007:68). Estando os materiais acessíveis às crianças, promovem a autonomia e a opção de escolha das suas brincadeiras.

De entre diversos tipos de materiais, considero que os materiais de exploração aberta (ou materiais tematicamente não definidos) são bastante interessantes na perspetiva em que favorecem a utilização da atitude de simulação e estimula a criatividade das crianças, nos mais diversos grupos etários (Dempsey & Frost, 2002).

Independentemente da organização da sala de atividades, e dos materiais que o educador disponibiliza, é importante que esta sofra alterações durante o ano letivo. Dodge e Frost (1986 citado por Dempsey & Frost, 2002:694) referem que [...] *a introdução de adereços novos* [em especial na área do “faz-de-conta”] *dá uma nova vida ao jogo de simulação* [...] e à sala. Como tal, é necessário que o educador esteja atento às evoluções das brincadeiras das crianças, para mais uma vez corresponder às suas necessidades, melhorando as áreas existentes, criando áreas novas (se necessário) ou disponibilizando diferentes materiais às crianças.

Em suma, é crucial que o educador esteja atento às evoluções das brincadeiras das crianças, para poder ir adequando os materiais que disponibiliza, bem como ir organizando a sala de modo a corresponder às necessidades do grupo.

Relativamente à organização temporal da sala, para Oliveira-Formosinho, Andrade, e Formosinho, esta ou *o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo* (2011:72).

De modo a promover os momentos de brincadeira, é necessário que o educador estabeleça algum tempo da rotina para as crianças brincarem, pois *a par das dimensões físicas e sociais do contexto, a quantidade de tempo disponível afecta a actividade lúdica das crianças* (Dempsey & Frost, 2002:701). Posto isto, é importante que o educador proporcione esse tempo para as crianças realizarem as suas explorações e criações.

Dempsey e Frost (2002:701-702), salientam que *os comportamentos lúdicos complexos* [...] *requerem uma quantidade de tempo razoável* [para as crianças] *iniciarem, desenvolverem e prolongarem* as suas brincadeiras. O educador deve valorizar esse tempo, não sobrepondo as suas atividades a estas, permitindo assim que se concentrem nas suas explorações/criações (Machado, 2015).

Mais uma vez, é necessário que o educador reflita acerca das suas intencionalidades, considerando-as no seu modo de organizar a rotina.



# **Capítulo III: Metodologia do estudo**

Ao longo deste capítulo irei descrever a metodologia utilizada na concretização deste estudo. Assim, primeiramente faço uma breve caracterização do Paradigma Interpretativo e da Investigação Qualitativa dando enfoque à Investigação-Ação.

Em seguida apresento a caracterização dos contextos de estágio, incidindo particularmente na caracterização das Instituições (Jardim de Infância e Creche), dos grupos de crianças, e por fim centro-me na organização espacial e temporal das dinâmicas pedagógicas.

A concluir este capítulo, faço a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação, bem como dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

## 1. Paradigma Interpretativo

De modo a concretizar um projeto de investigação, é necessário ter uma determinada atitude e passar por alguns processos que, tendo em conta os objetivos do estudo, vêm permitir que este [projeto] seja concretizado. Assim sendo, tendo em conta as características do presente estudo, considero que o mesmo se enquadra no Paradigma Interpretativo, mais concretamente seguindo metodologias da Investigação Qualitativa. Dentro destas, impera a utilização de metodologias da Investigação-Ação.

Antes de mais considero pertinente explicar em que consiste o termo “paradigma”. Para Guba (1990:17) citado por Aires (2011: 18) um paradigma consiste num *conjunto de crenças que orientam a ação* e para Bogdan e Biklen (1994: 53) *um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação*. Mais concretamente no paradigma interpretativo,

*Erikson utiliza [...] [esta] expressão [...] essencialmente para sublinhar que a «família» das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos «actores» às acções nas quais se empenham. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social;* (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990:32)

Ainda relativamente à investigação interpretativa, para Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, (1990:175)

*[...] o objeto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido; deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «ações»).*

Assim pode-se considerar este paradigma bastante adequado (se não o mais adequado) para investigações em educação, pois [...] *revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores [ou educadores]* (Bolster, 1983 citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1040)

## 2. Investigação Qualitativa

*A investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas.* (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1037)

Segundo Alves e Azevedo as abordagens qualitativas assentam na *necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais* (2010:48). Assim sendo promovem ações como *a descrição, [a] interpretação e [a] análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas educativas do campo em estudo* (2010:48).

As abordagens qualitativas requerem [...] *do investigador uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva [sendo esta última resultante] da formação teórica e dos exercícios práticos do investigador* (Alves & Azevedo, 2010:48).

A investigação qualitativa constitui-se [...] *como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa* (Alves & Azevedo, 2010:49) o que a torna científica. Este tipo de investigação procura explicar alguns fenómenos e diz-se ser rigorosa devido à relação existente entre as interpretações da teoria e dos dados empíricos (Alves & Azevedo, 2010).

Para Bogdan e Biklen há cinco características que definem este tipo de investigação (1994:47): A primeira refere que *na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural [...]*, isto é os investigadores qualitativos permanecem durante bastante tempo no local onde irá decorrer a investigação, de modo a poderem



observar, registrar (através de diversas formas tais como, tirar notas de campo, fotografar, filmar, entre outras) e posteriormente poderem analisar e refletir acerca do que observaram. Esta situação decorre desta forma pois [...] *os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre* [...] (Bogdan & Biklen, 1994:48), Deste modo, existe uma ligação entre a presente investigação que me encontro a realizar e esta característica, visto que grande parte das informações foram provenientes dos momentos de estágio em Creche e em Jardim de Infância, tendo em conta que ao longo de ambos os estágios o meu papel foi o de participante-observadora.

A segunda característica refere que *a investigação qualitativa é descritiva* (Bogdan & Biklen, 1994:48), ou seja como *os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais* (Bogdan & Biklen, 1994:48), pode-se dizer que *os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números* (Bogdan & Biklen, 1994:48), e como tal pode-se considerar este tipo de investigação, uma investigação descritiva.

Na terceira característica, *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (Bogdan & Biklen, 1994:49), isto é *este tipo de estudo foca-se no modo como as definições [...] se formam* (Bogdan & Biklen, 1994:50).

A quarta característica menciona que *os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (Bogdan & Biklen, 1994:50) no entanto Tickman acrescenta que *os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle* (2000:508). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990:99) referem que, em estudos qualitativos os dados devem ser analisados de forma indutiva, pois *o quadro de análise do [...] estudo [do investigador] não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados*.

Por último, a quinta característica consiste na grande importância que é dada ao “significado” na abordagem qualitativa. Isto significa que os investigadores qualitativos dão muita importância às perspetivas e às interpretações dos sujeitos de investigação, pois *estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o*

*modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (Psathas, 2003, citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).

Aires (2011:13) defende que a investigação qualitativa é um processo interativo pois para a realização da mesma tem de se ter em consideração a [...] *história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve* [e a] *sua própria história*.

Relativamente ao processo de investigação qualitativa Denzin e Lincoln (1994), (in Aires 2011:14), referem que este *se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia*. Relativamente a esta temática, Colás (1998), (in Aires 2011:14) defende que estas [...] *diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente* [...]. Podendo afirmar-se que *o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor* (Denzin, 1994, citado por Aires, 2011:16).

### **3. Investigação- Ação**

Como referi anteriormente, na realização do presente estudo recorro a metodologias da Investigação-Ação.

Considero importante explicitar em que consiste este tipo de investigação. Após alguma pesquisa verifico que, para Bogdan e Biklen (1994:292-294) *a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais* [...] *no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação* [...] [assumindo] *um papel ativista, ou seja de agente de mudança*. Já Dick (2000) (in Fernandes, 2006:4), analisa mais detalhadamente, a “investigação-ação” explicitando que esta

*[...] é uma metodologia que tem duplo objetivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes [sendo estas a] acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; [e a] investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade*.

No entanto, para Kemmis e McTaggart (1988),

*A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analísada criticamente) dos membros do grupo (citado por Matos, 2004:3).*

Visto que a investigação-ação tem como objetivo promover mudanças, neste caso concreto, na comunidade educativa, *a estratégia mais eficaz para [que as] mesmas ocorram [...] será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção* (Fernandes, 2006:76). A colaboração e implicação do educador permite que o mesmo adeque as suas estratégias e métodos, e permite igualmente que este assuma uma atitude reflexiva, (Fernandes, 2006). Esta conceção é corroborada por Moreira (2001), (*in* Sanches, 2005:129) quando afirma que *a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores [e educadores], facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação*. Deste ponto, pode-se concluir que a reflexão tem um papel primordial para este tipo de investigação, como defende Dewey (1976) (citado por Coutinho, et al., 2009:358) *é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo”, pelo que se compreende que*

*o essencial na I-A [investigação-ação] é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também [e principalmente!] para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (idem:360).*

Voltando a reforçar a importância da reflexão na metodologia da investigação-ação, Fernandes, (2006:4) refere que *o grande objectivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma*.

Diversos autores citados por Coutinho, et al., (2009:362), tais como (Kemmis & McTaggart, 1988); (Zuber-Skerritt, 1992); (Cohen & Manion, 1994); (Descombe, 1999); (Elliot, 1991); (Cortesão, 1998) - , descreveram a investigação-ação como tendo as seguintes características: (1) *Participativa e colaborativa* (idem), sendo que todos os intervenientes colaboram na investigação, não dando ao investigador o papel de “agente externo”, mas sim o de investigador que interage com o meio de modo a melhorá-lo; (2) *Prática e interventiva* (idem), no sentido em que o investigador intervém de modo a

melhorar o meio, e não se baseia apenas na teoria; (3) *Cíclica* (idem), pois a *investigação envolve uma espiral de ciclos [...] [onde existe] um permanente entrelaçar entre teoria e prática* (Cortesão, 1998 citado por Coutinho, et al., 2009:362)

Existem três ações que não se podem desassociar, tal como defende Latorre (2003) o *desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo* (in Coutinho, et al., 2009:361), sendo estas a investigação, a ação e a formação, como representa o triângulo de Lewin (figura 1),. Também Coutinho, et al. (2009:363), consideram uma das metas da investigação-ação, *articular de modo pertinente a investigação, a acção e a formação*.

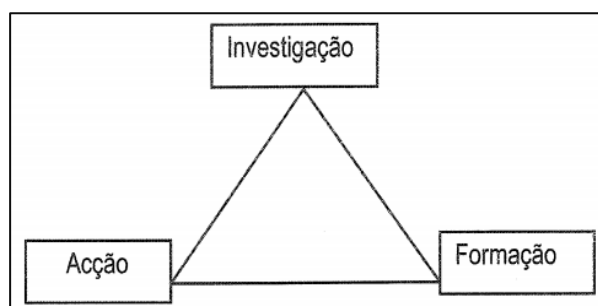


Figura 1 – Triângulo de Lewin (1946) (in Coutinho, et al., 2009:361)

Relativamente ao processo inerente a este tipo de investigação, Coutinho et al. referem que

[...] na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: *planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)*. Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva (2009:364),

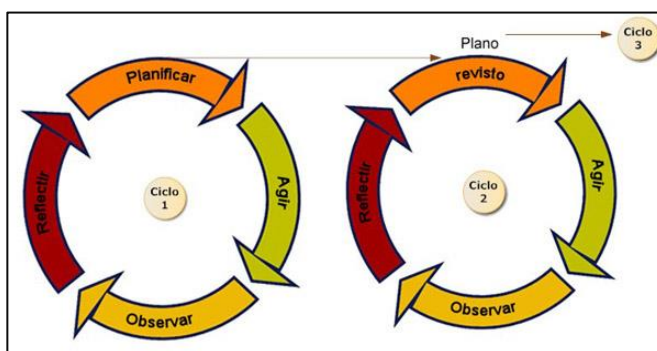


Figura 2 – Espiral cíclica da investigação-ação (in Coutinho, et al., 2009:366)

tal como está representado na figura 2.

#### 4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Neste ponto irei referir os procedimentos de recolha de informação utilizados no âmbito da realização deste projeto. A Investigação Qualitativa e, mais concretamente, a Investigação-Ação tem diversos meios de recolha de informação para posteriormente ser analisada. Como refere Colás (1992b, citado por Aires, 2011) as técnicas de recolha de informação estão divididas em dois grandes grupos: o grupo das técnicas diretas, sendo que estas abrangem a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida; e o grupo das técnicas indiretas que abarcam a consulta de documentos.

Nesta investigação, utilizei como técnica de recolha de informação direta a observação-participante e como técnicas de recolha de informação indiretas as notas de campo e a análise documental.

##### 4.1. Observação-participante

É observação quando o investigador [...] *observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo* (Coutinho, et al., 2009: 373) sendo caracterizada por [...] *oferecer um testemunho fluente da vida num determinado contexto* (Walsh, Tobin, & Graue, 2002:1055).

Para Colás (1998 citado por Aires, 2011:27) há diversas vantagens em utilizar a observação como método, sendo elas:

*as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia de credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais.*

Existem diversas técnicas de observação, desde o investigador que tenta ao máximo passar despercebido e ao mesmo tempo vai anotando os seus registos, até ao investigador que tenta integrar-se no grupo que está a estudar, tentando pertencer ao mesmo, tendo o papel de observador-participante (*idem*).

Tendo consciência do meu papel de estagiária, o procedimento de recolha de informação que mais utilizei, para a concretização deste projeto foi o de observadora-

participante, sendo participante quando o investigador intervém no quotidiano do grupo que está a ser estudado pelo mesmo (Estrela, 1990). Spradley (1980 citado por Vasconcelos, 1997) refere que existem nove dimensões sociais que devem ser observadas, como é o caso: do espaço, dos atores, da atividade, os objetos, os atos, os acontecimentos, o tempo, os objetivos e os sentimentos.

Existe um conjunto de etapas essenciais no processo de concretização de um projeto como este, sendo a primeira fulcral para que a observação-participante seja possível, e que consiste na aproximação do investigador ao grupo a ser estudado (Queiroz, Vall, Souza, & Vieira, 2007). Como tal, no início dos estágios tentei integrar-me no quotidiano das salas, compreender como funcionava o mesmo e criei relações positivas tanto com as crianças como com os adultos dos dois contextos.

Inicialmente senti algumas dificuldades em participar ativamente e conseguir escrever as notas de campo, no entanto esta situação foi sendo melhorada com o tempo e com a experiência. Bogdan e Biklen (1994:125), referem que na observação-participante *é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar [...]*. Assim sendo, optei, por assumir um papel ativo, e escrever as minhas anotações apenas quando era possível, havendo, no entanto, momentos em que eu conseguia ter uma postura mais ausente, e aproveitava essa situação para a escrita. De um modo geral eu usufruía das horas de almoço para completar as notas de campo. Inicialmente eu “observava tudo”, no entanto, com o tempo fui centrando as minhas observações nas situações de brincadeira.

Como forma de complementar a informação recolhida através da observação, utilizei o registo fotográfico, porque *as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente* (Bogdan & Biklen, 1994:183). Nesta situação as fotografias ajudaram a colmatar algumas falhas na observação, sendo que por vezes se tornava difícil prestar atenção a determinados pormenores, tal como referem os mesmos autores [a máquina fotográfica] *é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir* (idem: 189).

Outro recurso bastante utilizado foi o registo através do vídeo, que em muitas situações facilitou a descrição de situações de brincadeira das crianças.

Algumas das situações observadas e anotadas, eram posteriormente discutidas com as educadoras cooperantes, de modo a que estas dessem o seu parecer, pois tinha noção que as informações que recolhia tinham o efeito da minha presença (denominado por [...] *efeito do observador* [...] por Bogdan e Biklen, (1994:68)), e também devido à subjetividade nas minhas interpretações que pode ser [...] *proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador* [...] (Alves & Azevedo, 2010:27)

Assim considero a observação-participante dos métodos de recolha de informação mais importantes na realização deste projeto, sem o qual este não poderia ter sido desenvolvido.

#### 4.2. Notas de campo

Para Bogdan e Biklen (1994:150), as notas de campo consistem num *relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*. Para estes autores, as notas de campo podem ser descrições de pessoas [...] *objectos, lugares, acontecimentos, actividades ou conversas (idem)*.

Estes autores referem que *nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo* (1994:150), e como tal, as minhas notas de campo foram provenientes das diversas observações realizadas ao longo dos momentos em que estive nos contextos de Jardim de Infância e de Creche, bem como das conversas informais com as educadoras cooperantes, das reuniões com as educadoras cooperantes, das reuniões de pais e das reuniões com outros os profissionais das instituições.

Devido à minha posição de estagiária, logo há minha postura ativa na sala, como referido anteriormente, senti algumas dificuldades em registar as notas de campo, sendo que por vezes apenas escrevia uma palavra/ frase, para que posteriormente pudesse registar mais detalhadamente na hora de almoço, ou no fim do dia. No entanto esta dificuldade foi maior no contexto de jardim-de-infância, pois comparativamente ao contexto de creche, eu estava mais ativa na sala, participando ativamente nas brincadeiras das crianças e tentando manter a rotina da sala, o que no contexto de creche também acontecia, no entanto tudo ocorria num ritmo menos acelerado. Como tal, consegui

recolher mais informações na “Creche”, que no “Jardim de Infância”, o que se reflete na realização deste projeto.

No entanto, considero que o facto de ter anotado as minhas observações e vivências me facilitou na realização deste projeto.

#### **4.3. Análise documental**

Para Souza, Kantorsky, e Luis (2011:223) *a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica [...]* sendo que Walsh, Tobin, e Graue (2002:1055), acrescentam que esta *centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto [...]*, registos estes que permitem ter um conhecimento mais aprofundado acerca das Instituições onde realizei os estágios, dos seus princípios, objetivos, etc.

Os documentos sobre os quais realizei esta análise foram os documentos oficiais de ambas as instituições, mais concretamente os Projetos Educativos e os Projetos Pedagógicos. Esta análise foi realizada articulando a informação recolhida dos documentos oficiais referidos anteriormente, bem como da informação recolhida através da observação, das notas de campo e das conversas formais e informais mantidas com as educadoras cooperantes de ambos os contextos de estágio.

#### **5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de intervenção**

Após a recolha da informação, é necessário fazer uma seleção da mesma, para posteriormente poder analisá-la. Como refere Aires (2011: 46), esta [...] *redução de dados implica a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões*. Após esta redução da informação, procedi à sua análise através dos seguintes procedimentos: análise de conteúdo e interpretação da informação.



### 5.1. Análise de conteúdo

Antes de mais considero importante definir em que consiste a análise de conteúdo. Para Berelson (1952, citado por Vala, 1986:103) esta consiste numa técnica de investigação que possibilita [...] *a descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*. Para Weber (1990, citado por Lima, 2013:7) *a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos*. Já Bardin (1977:38) considera a análise de conteúdo [...] *como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*. Ou seja, estando estas mensagens nos documentos a analisar, a tarefa será interpretar/ analisar as mesmas, transformando-as em informação criando assim o conhecimento.

A finalidade da análise de conteúdo consiste em: [...] *efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas* (Vala, 1986:104). A análise de conteúdo [...] *visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação* (idem: 110). Em suma, o objetivo desta é [...] *reduzir as muitas palavras de um texto a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo* (Bardin, 1995 citado por Lima, 2013:7).

Bardin, refere que existem três fases para a realização da análise de conteúdo, sendo elas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a inferência e a interpretação (1977: 95). A primeira fase – *pré-análise* – é quando se organiza toda a informação, ou seja, é o momento da *escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final* (idem), no entanto *estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente segundo uma ordem cronológica* [...] (idem:96)

Relativamente à segunda fase – *exploração do material*, – Bardin refere que *se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas* (idem:101)

A terceira e última fase – *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação* – é o momento em que *os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos* (ibidem).

## 6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

Antes de realizar as atividades que promovessem o brincar, considerei importante fazer algumas pesquisas e leituras, de modo a realizar as atividades/ experiências adequadas. Como tal, foi através das observações, das notas de campo, das conversas com as educadoras cooperantes e das reflexões cooperadas que tive oportunidade de refletir acerca da minha intervenção. As observações foram primordiais nesta fase, pois permitiram que eu fosse conhecendo as crianças, as suas preferências e as suas necessidades. Assim como as reflexões cooperadas, que foram importantes no sentido em que, como o nome indica, proporcionaram momentos de reflexão entre mim e as educadoras cooperantes, acerca de assuntos importantes de serem analisados.

Para posteriormente realizar as atividades/ experiências, inicialmente optei por tentar criar laços afetivos com as crianças, de modo a que estas comesçassem a confiar em mim, tal como referem Post e Hohmann (2011:12), *as suas interações [das crianças] com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico*. Bem como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:19), *a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsáveis é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta*.

Assim, depois de analisar as informações que tinha recolhido, e após algumas pesquisas, propus algumas atividades às educadoras cooperantes, sendo que após algumas alterações, coloquei em prática.

As minhas intervenções junto das crianças não se basearam apenas nas atividades propostas por mim, sendo que muitas das vezes eu participava nas brincadeiras (mais do Jardim de Infância), sendo que participava igualmente nas atividades/ experiências propostas pelas educadoras cooperantes, sendo que estas eram sempre combinadas previamente.

Considero pertinente referir que numa das circunstâncias, num dos momentos de observação/ intervenção no Jardim de Infância, pedi a uma das assistentes operacionais que tirasse notas de campo por mim, pois eu estava a realizar uma atividade que acontecia em diversas áreas em simultâneo. É importante ressaltar que esta auxiliar já tinha a

Licenciatura em Educação Básica, o que considero que fosse uma mais-valia nesta situação.

## **7. Contextos educativos**

Neste ponto irei fazer uma breve descrição dos contextos onde foi realizada a investigação. Estes contextos consistem nos locais onde realizei os estágios, tendo sido o primeiro em Jardim de Infância (pois comecei por frequentar o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde o primeiro estágio era em Jardim de Infância), e que irei designar por “Jardim de Infância”, respeitando o anonimato da instituição; o segundo estágio que realizei foi o de Creche, pois após terminar o primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ingressei no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pois não me sentir realizada com a prática no 1º ciclo. Assim, irei designar este segundo contexto de estágio por “Creche”

Importa referir que, de modo a poder realizar uma intervenção relacionada com a temática da minha investigação em Jardim de Infância, após o estágio em “Creche”, regressei ao contexto de jardim-de-infância onde realizei um período de quinze dias consecutivos de observação e intervenção.

Assim, irei descrever primeiramente o momento de estágio em Jardim de Infância e posteriormente o estágio em Creche.

Ao longo da descrição dos contextos irei apresentar alguns episódios que ilustram o vivido. De modo a manter a confidencialidade e o anonimato, os nomes das crianças são fictícios.

### **7.1. O “Jardim de Infância”**

O Jardim de Infância onde realizei o estágio localiza-se em Setúbal e pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de Utilidade Pública. A população que vive em redor desta instituição tem fracos recursos económicos, e alguns problemas sociais, sendo que foi para dar resposta a estes problemas, que esta instituição surgiu. Como tal, o “Jardim de Infância” iniciou a sua atividade com o objetivo de dar resposta às necessidades da população (Projeto Educativo do “Jardim de Infância”, 2015). Para esse efeito, atualmente esta instituição tem diversas áreas de intervenção: Crianças e

jovens - Creche (dos 3 meses aos 3 anos), Jardim de Infância (dos 3 aos 5/6 anos), A.T.L. (dos 6 aos 12/ 13 anos), C.T.L. (dos 14 aos 18 anos), Idosos, Saúde, Desporto e Observatório Social.

As equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora de infância, e duas ajudantes de ação educativa. Estas equipas reúnem de três em três semanas de modo a planificar o trabalho que se irá realizar e a analisar o trabalho que já foi realizado. A equipa educativa geralmente reúne uma vez por mês.

A Área de Crianças desta instituição tem como objetivos primordiais *respeitar e valorizar a criança como ser único e individual, assim como à sua família, pretendendo fazer deste espaço um local onde a criança é respeitada, valorizada e amada por aquilo que é e por aquilo que faz, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso.* (Projeto Educativo do Jardim de Infância "B", 2015:5) O J.I. desta instituição é um local onde as *crianças aprendem tendo em conta as necessidades, as capacidades, os interesses e o grau de desenvolvimento de cada uma.* (Projeto Educativo do "Jardim de Infância", 2015)

As educadoras de infância desta instituição baseiam o seu trabalho essencialmente no Currículo High Scope ou Currículo de Orientação Cognitivista (COC), dando bastante importância à aprendizagem ativa, pois defendem que *a aprendizagem ativa ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades, a estruturar o seu pensamento, a encontrar estratégias para resolver conflitos, fomentando a autoestima e a autoconfiança* (Projeto Educativo do Jardim de Infância "B", 2015:71). No entanto, as educadoras utilizam também algumas ferramentas do Movimento da Escola Moderna (MEM).

#### **7.1.1. O grupo de crianças da sala verde**

A descrição do grupo de crianças da sala verde reporta-se ao ano letivo 2014-15, ano em que, como explicitado regressei à instituição.

Neste ano letivo, o grupo de crianças da sala verde era constituído por vinte e cinco crianças, doze do género feminino e treze do género masculino, sendo as idades distribuídas do seguinte modo: sete crianças com três anos, oito com quatro anos, sete com cinco anos e três com seis anos.

Algumas crianças ainda demonstram dificuldade em cumprir determinadas regras básicas como é o caso de respeitar a sua vez, arrumar algumas áreas e em se organizarem para sair ou para ir para a sala.

De um modo geral, as crianças da sala verde têm uma boa relação com os seus pares e com os adultos da sala aos quais recorrem quando necessitam de apoio, segurança, carinho, atenção e proteção.

### **7.1.2. A organização do ambiente educativo: o espaço da sala e a rotina**

#### *O espaço da sala verde do Jardim de Infância “B”*

De modo a que haja uma melhor compreensão do espaço da sala de J.I., a planta da sala verde encontra-se no Apêndice nº1.

A sala verde é ampla, com pouca luminosidade no inverno.

Cada área está identificada e tem um número limitado de crianças. Porque a *organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança* (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho acreditam, 2011:12), os materiais da sala também estão identificados. A organização da sala permite que todos circulem facilmente pela mesma e de modo a que tanto um adulto como uma criança consigam uma ampla visão da sala. Na sala verde as mesas estão distribuídas pelas áreas. Por vezes a educadora introduzia novos materiais na sala, sendo as crianças eram questionadas acerca do local para onde estes iriam.

A sala foi sofrendo alterações na sua organização ao longo do ano-letivo, pois como refere Oliveira- Formosinho, Lino, e Niza (2007:67), *é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização* [da sala]. No entanto, antes de proceder a alterações, a E.I. conversa com as crianças da sala, de modo a perceber as suas perspetivas.

Em seguida passo a designar quais as áreas de interesse da sala verde, bem como os materiais a elas inerentes e os modos de exploração pelas crianças.

#### **Área da Casinha**

Esta é a primeira área que encontramos ao entrar na sala (nº 2 na planta da sala). É a área que ocupa mais espaço e é a mais escolhida pelas crianças, no entanto tem o limite

de quatro crianças. Esta contém uma mesa com cadeiras, móveis de cozinha; uma máquina registadora, uma tábua de engomar e o respetivo ferro e utensílios de cozinha. Existem caixas de cereais e de bolachas, diversos disfarces, como o de médico, princesa, palhaço, etc., um carrinho de bebé, duas cadeiras para sentar os bebés à mesa, diversos bonecos, duas arcas de arrumação; dois telefones, frutos de plástico, algumas embalagens de cremes e perfumes vazios, uma cómoda com espelho, entre outros.

Através das observações compreendi que esta era uma área bastante rica que proporciona diversas situações de brincadeira, e por conseguinte, de aprendizagem, pois como referem Oliveira-Formosinho, Andrade, e Formosinho (2011:48) *a área do faz de conta* [aqui designada como área da casinha] *precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma [...]*; compreendi ainda que estas brincadeiras tinham um grande componente do faz de conta, mediante a representação de papéis [Episódio 1 – Apêndice 2]. Nesta área tanto se brinca coletivamente interagindo com os pares, como individualmente (Hohmann & Weikart, 2011). Pude observar diversas situações em que as crianças representavam o papel social de elementos da família interagindo umas com as outras como se formassem uma família real. Nestas situações as crianças iam às compras, confeccionavam a comida, punham a mesa, lavavam a louça etc. Este é um exemplo em que as crianças estão imersas *no quotidiano através da experiência de um papel social*. (Oliveira- Formosinho, Lino, & Niza, 2007:66). Outro exemplo em que as crianças desenvolviam brincadeiras coletivas, era quando representavam outros papéis sociais, tais como o de médico, cozinheiro, bombeiro, lojista etc, sendo que muitas das vezes aproveitavam os disfarces disponíveis. Como tal, *as crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras*. (Hohmann & Weikart, 2011:188)

No que concerne às brincadeiras individuais, verifiquei que as crianças interagiam muito com os bonecos (“bebés”), sentando-os à mesa para lhes dar o “almoço”, levando-os a passear, embalando-os para estes adormecerem, tratando destes como se fossem os filhos [Episódio 2 – Apêndice 2].

Para terminar, considero esta área bastante importante na sala verde, pois respeita os interesses das crianças em desempenhar papéis sociais “dando asas à sua imaginação”.

Esta é uma área promotora do brincar porque permite *criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente* (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011:48).

#### **Área da leitura**

Esta área situa-se depois da área da casinha (nº 3, na planta da sala), e tinha o limite de 3 crianças. Esta área não é muito escolhida pelas crianças, até os adultos terem começado a fazer propostas e a acompanhar mais a mesma. Nesta área existem caixas com livros de histórias, *dossiers* com canções que se costumam cantar na sala, biombos criados pela educadora, fantoches de mão e uma casa de bonecas. Estas encontram-se nesta área com o intuito das crianças criarem as suas próprias histórias. [Episódio 3 – Apêndice 2]. Considero que esta área seja um espaço agradável e confortável, sendo que contém uma “cobra grande” feita de diversos desperdícios de tecido, para as crianças se sentarem e também porque se localiza junto a uma das janelas da sala.

A área da leitura é importante pois é *aqui que as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira*. (Hohmann & Weikart, 2011:202)

As crianças quando vão para esta área costumam pedir a um adulto da sala para lhes ler uma história, costumam também “ler” uma história para si mesmas ou para os amigos ou então fazer pequenos teatros de fantoches, criando as histórias no momento e sem utilizar os biombos.

#### **Área dos Jogos**

A área dos jogos (nº 7 da planta da sala) tem um limite de seis crianças. Contém diversos jogos, organizados em duas estantes de madeira. Os jogos disponíveis são: puzzles, jogos de encaixe, dominós (de pintas e de imagens), jogos de tabuleiro, ábaco, blocos lógicos, jogos criados pela educadora, entre outros. Nesta área está também ao dispor das crianças um quadro magnético que contém diversas letras, números, e alguns bonecos.

Nesta área as crianças podem desenvolver *as suas capacidades lógico-matemáticas, de raciocínio, concentração e motricidade fina* (Projeto Pedagógico do “Jardim de Infância”, 2015:8),

Na área dos jogos, pelo que pude observar, as crianças têm preferência por construir puzzles com os seus pares ou sozinhas, e pelos jogos de tabuleiro. Gostam também de jogar a um jogo que foi construído pela educadora, que consiste em colocar os algarismos corretos no cartão que tem o número de frutas correspondente. Neste jogo há notoriamente alguma entreajuda entre as crianças, sendo esse mais um contributo desta área para o desenvolvimento das crianças [Episódio 4 – Apêndice 2].

#### **Área dos Carrinhos e Animais**

Esta área (nº 9 da planta da sala) tem um limite de três crianças. É uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, sendo que esta preferência incidia mais nas crianças do género masculino. No centro desta área está um tapete e em redor do mesmo existem caixas de plástico e uma estante que contêm materiais como: diversos meios de transporte, animais, caixas pequenas com as quais as crianças podem fazer algumas construções, etc. Esta é outra área onde o jogo simbólico está presente e onde que as crianças podem brincar individual ou coletivamente.

Nesta área, as crianças gostam muito de realizar trajetos com os meios de transporte disponíveis, bem como de construir passagens para os mesmos, de criar histórias no momento juntamente com os seus pares, utilizando os transportes e os animais, e simulando a mesma.

#### **Área das artes**

Esta área (nº 8 da planta da sala) tem capacidade para nove crianças, sendo a área com maior capacidade. Esta tem três mesas, e algumas estantes de arrumação, que contêm diversos materiais que as crianças podem utilizar nas suas produções, como: materiais de escrita, materiais de pintura (como lápis de cor, de cera, canetas de feltro, etc.). Esta área dá grande importância à expressão plástica, o que permite que as crianças sejam criativas, bem como ao terem contacto com as letras e números, diversos materiais de escrita e pintura, etc.

As crianças gostam de vir para esta área para desenhar e para “escrever”, fazendo as suas primeiras garatujas, ou escrevendo mesmo (pois já há crianças que conhecem algumas letras).



### **Área das pinturas e moldagens**

Esta área (nº 6 da planta da sala) tem capacidade para seis crianças e contém uma mesa e uma estante pequena onde são arrumados os materiais desta área, como é exemplo: tintas, materiais para trabalhar com tintas, plasticinas e os respetivos materiais para trabalhar com as mesmas, bem como batas para as crianças não se sujarem, etc.

Nesta área, as crianças têm preferência por trabalhar com as plasticinas. Por vezes baseiam-se nos exemplos representados nos livros, acerca deste tema, presentes também nesta área, sendo que noutras circunstâncias preferem ser elas próprias a criar.

### **Área das construções de legos**

A área das construções (nº 5 da planta da sala) e tem capacidade para quatro crianças. Contém uma mesa com cadeiras e uma estante onde estão arrumadas peças de diversos tamanhos, e alguns bonecos com os quais as crianças podem criar as suas histórias, com o apoio das suas construções.

Através desta área as crianças ganham alguma noção de espaço, têm mais uma vez a oportunidade de brincar ao faz-de-conta, ganham noções lógico-matemáticas, entre muitas outras vantagens.

De um modo geral, as meninas preferem construir casas em conjunto com outros colegas e posteriormente brincar com os bonecos, nessas mesmas construções. Em outras circunstâncias, brincando apenas com os bonecos disponíveis na área. Por sua vez, os meninos preferem construir meios de transporte, e estradas, por exemplo [Episódio 5 – Apêndice 2]. Em ambos os sexos é natural observar as crianças a criar diálogos entre as personagens criadas para os bonecos, ao mesmo tempo que as estavam a realizar as construções.

### **Área da maquilhagem**

Esta área (nº 4 da planta da sala) tem capacidade para duas crianças, é mais escolhida pelas meninas que pelos meninos, sendo, no entanto, a área menos escolhida de todas as disponíveis. Esta dispõe de uma mesa pequena, duas cadeiras, um espelho e diversas peças de bijuteria e maquilhagem.

É frequente observar as crianças a saírem da área da casinha, para se irem “caracterizar” nesta área, de modo a tornarem mais credível o papel que estão a representar (princesas, mães, etc.)

Para a educadora, esta área promove a entreajuda, a autoestima, a destreza manual e a confiança no outro. Assim sendo, incentiva às brincadeiras de faz de conta.

#### A Rotina da sala verde do “Jardim de Infância”

Na sala verde, a equipa pedagógica promove às crianças uma rotina diária consistente, permitindo que se sintam seguras, antevendo o que vai acontecer em seguida; e simultaneamente flexível de modo a corresponder às necessidades do grupo. Verifica-se esta situação porque

*os segmentos da estrutura diária ocorrem numa sequência previsível e os adultos fazem planos gerais para cada parte do dia. Ainda assim, a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência (Hohmann & Weikart, 2011:227).*

Os momentos de transição entre os diferentes momentos da rotina são suaves, não existindo mudanças bruscas que despromovam o sentimento de segurança.

Esta rotina ao longo do ano letivo por vezes é um pouco alterada, por exemplo, em momentos de preparação e realização das festas, saídas, etc, voltando posteriormente à normalidade.

A rotina da sala era organizada do seguinte modo:

No início da manhã os adultos da sala reúnem-se com as crianças no tapete. Neste momento são apresentadas sugestões de atividades e as crianças podem partilhar acontecimentos sucedidos e planear para que área querem ir brincar, explicitando o porquê das suas escolhas. Em seguida, as crianças vão brincar para a área que escolheram aproximadamente durante um período de 1 hora e 30 minutos. Depois de arrumar, voltam a sentar-se no tapete para “rever” o que fizeram nas áreas. Em seguida, se o tempo meteorológico assim o permitir, as crianças vão brincar para o exterior, aproximadamente 30 minutos, onde podem brincar com as crianças das outras salas de J.I. Caso o tempo meteorológico não seja favorável, as crianças permanecem a brincar nas áreas por mais tempo. Segue-se o momento do almoço, e depois deste, as crianças até aos quatro anos vão dormir a sesta, sendo que as que já tem 5 ou 6 (finalistas), vão brincar para o exterior por mais uma hora. Em seguida, vão para a sala com a educadora, onde realizam diversos(as) jogos/ tarefas, direccionados(as) à aprendizagem da leitura, da escrita e onde

adquirem algumas noções de matemática e estudo do meio. Depois as crianças que dormem a sesta retornam à sala, juntando-se aos finalistas, lancham e podem brincar novamente nas áreas até que os pais os venham buscar. Considero importante referir que neste momento da sala a educadora já não se encontra na sala.

## 7.2. A “creche”

Esta instituição localiza-se em Setúbal e é uma IPSS que abriu portas em setembro de 2002, sendo as instalações bastante recentes. A “creche” pertence a uma Associação que iniciou a sua atividade em 1985, com o objetivo de *dar a resposta aos problemas de insucesso escolar [...] e de exclusão social* (Veloso, 2014/2015). Esta Associação dá respostas a outras valências, como é exemplo, a valência de jardim de infância e ATL. Relativamente aos valores, a Associação refere na sua página na internet que na sua ação procura proporcionar respostas de qualidade apostando na competência técnica e humana dos seus colaboradores defendendo e promovendo os valores de honestidade, democracia, clareza de princípios e de relação, respeito e disponibilidade pelo outro.<sup>6</sup>

Tendo em conta os espaços da instituição, esta contém três “grupos” de salas adaptadas à faixa-etária correspondente, sendo que tem duas salas de 1º berçário, duas salas adaptadas a crianças entre os 12 e os 24 meses, e outras duas salas adaptadas a crianças dos 24 aos 36 meses. Cada “grupo” de salas tem um fraldário comum.

Quanto à organização interna da instituição, a “creche” tem a Direção, a Coordenação Pedagógica e as Equipas Pedagógicas. Estas últimas são constituídas por uma Educadora de Infância e por duas Auxiliares de Ação Educativa (à exceção do 1º Berçário, que não tem Educadora de Infância, no entanto as Educadoras das outras salas prestam apoio).

Relativamente à equipa educativa, as educadoras de infância, juntamente com as representantes do 1º berçário, realizam reuniões uma vez por mês, ou quando há necessidade que estas aconteçam. Ao longo destas reuniões abordam-se situações práticas que têm de ser resolvidas (como organização de uma festividade, por exemplo), bem como situações particulares de alguma criança em específico, ou outra situação que seja necessária.

---

<sup>6</sup> Para manter o anonimato da instituição, não é referido o *link* do site da Associação.

Para as equipas pedagógicas não se fazem reuniões formais, sendo que esta situação é colmatada através de conversas informais entre as educadoras e as auxiliares de cada sala. No entanto, a educadora da sala onde realizei o estágio refere que realiza uma reunião com a respetiva equipa da sala no início de cada ano-letivo, ou sempre que sinta necessidade e haja oportunidade.

Esta instituição, tem estipulado diversos objetivos, valores e princípios que fundamentam o seu trabalho, e que estão descritos no Projeto Educativo, cujo título é: *O lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências*. No entanto, antes de os referir, considero importante mencionar o conceito de criança presente igualmente no Projeto Educativo, sendo que para estes *a criança é um ser dinâmico que a todo o momento se relaciona com o meio, interagindo ativamente com objetos e pessoas* (Projeto Educativo - “Creche”, 2014-2015: 6). Assim, após ler o Projeto Educativo da Instituição, verifico que os princípios pelos quais esta instituição se rege, são os seguintes:

- a) O respeito por cada criança individual, auxiliando a mesma a conhecer e identificar os seus sentimentos;
- b) A valorização das formas de comunicação de cada criança;
- c) O reconhecimento dos [...] *problemas como oportunidades de aprendizagem, estimulando a criança a resolver as suas dificuldades*; (Projeto Educativo - “Creche”, 2014-2015:7)
- d) O respeito pelo ritmo de cada criança;
- e) O respeito pelo modo como cada criança aprende, promovendo a aprendizagem através dos sentidos;
- f) O respeito pela [...] *interligação de todas as áreas do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e linguagem)*; (Projeto Educativo - “Creche”, 2014-2015: 7)
- g) O cuidar de cada criança, com a plena consciência de que esta está totalmente dependente do adulto;
- h) O conhecimento dos profissionais acerca das características e das necessidades de cada grupo, relativamente à correspondente faixa-etária.

Neste Projeto Educativo, é também dada importância a outros sete parâmetros, sendo eles: o papel do adulto, (mais concretamente dos pais, das Educadoras de Infância e das

Auxiliares de Ação Educativa), o relacionamento afetivo, a sensibilidade, as interações, o respeito pela individualidade e a cooperação família/ Creche.

A “creche” não trabalha implementando nenhum modelo curricular, porém, as educadoras optaram por fundamentar o seu trabalho, maioritariamente na abordagem High Scope e que se baseia:

*na construção activa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança, mesmo de tenra idade, construa as suas próprias aprendizagens, estructure e dê significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento* (Projeto Educativo da “creche”, 2014-2015).

### **7.2.1. O grupo de crianças**

O meu estágio na “creche” realizou-se na sala laranja. O grupo de crianças desta sala é constituído por nove elementos, quatro são do género feminino e cinco do género masculino, sendo que as idades estavam compreendidas entre os 11 e os 21 meses. No início do estágio, apenas uma criança ainda não tinha adquirido a marcha e todas as crianças utilizavam fralda.

Este é um grupo cujas personalidades diferem muito, de criança para criança. De um modo geral, estas crianças são bastante dinâmicas e curiosas. A maior parte interessa-se bastante pelos momentos no tapete, onde se contam histórias, cantam canções e se promove a exploração de diversos materiais. No que respeita aos materiais da sala, as crianças revelavam ter maior interesse pelos brinquedos de empurrar, de encaixe, de empilhar, carrinhos, livros e em especial pelos objetos de exploração aberta (sendo estes, por exemplo, as caixas de papelão).

No que concerne à relação das crianças com os adultos da sala, havia um cuidado para que as crianças se sentissem bem física e emocionalmente. Isso é notório na procura dos adultos de referência pelas crianças, quando estas têm algum conflito para resolver, ou simplesmente quando precisam de algum carinho. A relação entre as crianças é harmoniosa, carinhosa, no entanto, por vezes surgem alguns conflitos devido ao facto das crianças não quererem partilhar os brinquedos.

**7.2.2. A organização do ambiente educativo: o espaço da sala e a rotina***O espaço da sala laranja da “creche”*

De modo a facilitar a compreensão da organização do espaço da sala laranja, a planta encontra-se em Apêndice (Apêndice 3). Uma vez mais, ao longo deste ponto irei apresentar alguns episódios. Importa referir que a sala ao longo do meu período de estágio sofreu modificações, pois segundo a educadora, esta deve ser organizada tendo em conta as características e necessidades das crianças que se vão alterando ao longo do ano letivo, corroborando a perspectiva de Oliveira-Formosinho, Andrade, e Formosinho quando estes referem que, (2011:12) *a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização.*

De um modo geral, a sala laranja transmite tranquilidade pelas cores suaves que a constituem. A educadora optou por não expor os trabalhos realizados das crianças nas paredes, para que estas não fiquem demasiado preenchidas e por defender que tal ainda não faz sentido nesta faixa-etária. Por sua vez, esta colocou nas paredes (à altura das crianças), e no chão (espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo a realizar as suas explorações), diversos materiais que estas possam explorar e aprender com os mesmos. Por exemplo, nas paredes estão expostas cartolinas que contêm imagens reais do quotidiano das crianças, como por exemplo, peças de roupa, animais e frutas, de modo a promover a comunicação e por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem, (nº 14 da planta da sala) [Apêndice 4 - Episódio 1]. Também na parede, a educadora colocou uma folha de papel autocolante (nº 5 da planta da sala), com a cola virada para fora, onde as crianças podem colar diversos cartões com diversas imagens (como é o caso de uma boca, um carro, uns olhos, uns lápis, etc.), sendo que a educadora com este material pretende desenvolver a fala, pois com a ajuda do adulto, à medida que as crianças exploram as imagens e as colam, o adulto pode enunciar o nome correspondente, e quando esta situação acontece, as crianças por vezes tentam repeti-lo; Outro material que se encontra na parede é um papel de cenário com um lápis de cera pendurado (nº 8 da planta da sala). Este permite que as crianças façam as suas primeiras garatujas. Nesta faixa-etária, grande parte das crianças não olha para o papel enquanto o está a rabiscar, pois

ainda não tem a coordenação óculo-manual. Também existia nas paredes montagens de fotografias da família de cada criança (sendo que esse foi um “trabalho” realizado pelos pais, a pedido da educadora). Estas fotografias trazem imensas vantagens para as crianças, pois permitem que estas sintam que pertencem à sala pois é como se tivessem “levado um pouco de casa para a sala”, transmitindo assim um sentimento de segurança à criança.

No chão, a educadora colocou cartões com os nomes das crianças, para estas começarem a ter contacto com as letras que constituem o seu nome, e posteriormente virem a conseguir identificá-lo; o chão tem também fotografias de bebés que representam as diversas emoções (feliz, triste, zangado, etc.), sendo que é bastante interessante observar a reação das crianças quando estas vêm as fotografias, pois apontavam para uma delas e representavam a emoção correspondente à mesma; a educadora colocou também vários círculos com diversas cores, para que as crianças comecem a ter contacto com estas e que, com a ajuda do adulto, comecem a pronunciá-las [Apêndice 4 - Episódio 2].

A sala laranja é ampla, todos os móveis que a constituem estão encostados à parede para que as crianças tenham espaço para circular, pois *nesta faixa etária é importante que as crianças tenham o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas despendem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos* (Goldschmied & Jackson, 2006:42).

Na sala laranja existem “espaços mais destinados para as diferentes áreas” (Expressão utilizada pela Educadora da Sala), pois considera inadequado para esta faixa-etária, a organização por áreas de interesse. Contudo, a sala tem diversos materiais e brinquedos, alguns no chão, e outros organizados em três estantes ao alcance das crianças. Nas estantes estão livros, bonecos que representam bebés [Apêndice 4 – Episódio 3], jogos e peças de encaixe, telefones, copos de empilhar [Apêndice 4 – Episódio 4], etc.). Para além dos livros que estavam nas estantes [Apêndice 4 – Episódio 5], que consistiam em livros de imagens com uma pequena legenda e que tinham as folhas em cartão (sendo muito mais resistentes), existiam outros livros que embora não estivessem ao alcance das crianças, estas conseguem avistá-los e quando os querem explorar ou ouvir as suas histórias, pedem aos adultos, apontando para os livros. Considero importante referir que a educadora tem uma prateleira de uma das estantes destinada para as crianças colocarem os seus objetos de transição.

A sala tem outros materiais disponíveis como: carrinhos, bolas, lenços de tecido, gravatas, materiais de exploração aberta (caixas de papelão e de plástico, latas, rolos de papel, etc [Apêndice 4 – Episódio 6]). Ao dispor das crianças, está também um túnel de esponja onde as crianças gostam muito de brincar ao “cu-cu” [Apêndice 4 – Episódio 7]. Próximo desse túnel está um espelho, onde as crianças exploram a sua imagem, e um “tapete”, onde ouvem histórias e exploram materiais. A sala tem também uma mesa com cadeiras, onde comem e brincam, simulando, por exemplo, dar comida a um bebé.

Nesta faixa-etária [...] *é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis. As crianças realmente ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado* (Ostetto, 2000:59). Considero assim a organização dos espaços desta sala adequados à promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças desta sala.

#### As rotinas da sala laranja da “creche”

Relativamente às rotinas da sala laranja, estas funcionam do seguinte modo:

Ao início da manhã as crianças brincam livremente. Às 09h:30 é dado o lanche da manhã e em seguida a educadora por vezes promove um momento de exploração sensorial com as crianças, ou então permite que estas explorem livremente os materiais disponíveis na sala (sempre com o apoio da educadora, de modo a que esta vá desafiando as crianças, para que estas vão evoluindo). Seguidamente almoçam, e depois há o momento da sesta. A educadora não costuma acordar as crianças, permitindo assim que elas durmam o tempo necessário. À medida que estas acordam, um dos adultos da sala leva-os para a sala de acolhimento, onde podem brincar com uma piscina de bolas, um escorrega, peças de encaixe, e brincavam com as crianças da sala do lado. Pelas 16:00h as crianças vão lanchar ao refeitório, sendo que depois retornam à sala, onde brincam até que saem.

Pelo que observei e tal como a abordagem High Scope sugere, a rotina é simultaneamente estável, fixa e flexível. É importante que seja estável, pois assim *proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo* (Post & Hohmann, 2011:195), permitindo que se sintam seguras e confiantes ao saberem o que irá acontecer de seguida, no entanto, deve ser igualmente flexível, para se conseguir corresponder às necessidades das crianças.



Os momentos de transição acontecem naturalmente e sem cortes repentinos, o que faz com que as crianças se sintam tranquilas e seguras. A educadora tem a preocupação de não deixar as crianças muito tempo à espera, pois *a rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente no que se refere à higiene e alimentação. A espera pode ser evitada ao se possibilitarem opções, para as crianças, permitindo-lhes livre acesso a espaços e materiais* (Abramowicz & Wajskop, 1999:28).

Considero assim que havia preocupação da parte da educadora em proporcionar momentos ricos em experiências sensoriais diversificadas e enriquecedoras de aprendizagens, bem como proporcionar um dia-a-dia tranquilo e que transmite segurança às crianças, respeitando igualmente as suas necessidades.

*Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.*

(Judith Evans e Ellen Ilfield, 1982 citado por Post & Hohmann, 2011:193)

# **Capítulo IV: Descrição e interpretação da intervenção**

Respeitando a ordem cronológica de desenvolvimento dos dois estágios, neste capítulo, irei abordar primeiramente a minha intervenção em Jardim de Infância e depois a intervenção em Creche.

### **1. Intervenção no contexto de Jardim de Infância**

No contexto de Jardim-de-Infância a minha intervenção não aconteceu sem que antes eu tenha observado e analisado as crianças (os seus interesses e necessidades), o espaço e a intervenção da educadora.

Nos primeiros dias, para além de observar, conversei com a educadora acerca das possibilidades da minha intervenção futura, sendo que esta explicitou as temáticas que estavam planeadas para as semanas que se seguiam, dando-me a oportunidade de dar continuidade ao trabalho dela, explorando as temáticas planeadas, do modo que eu considerasse mais adequado, ou propondo e realizando temáticas diferentes das propostas, mediante atividades diversificadas. Entretanto, ao longo dos primeiros dias de estágio, verifiquei que algumas áreas de interesse podiam ser exploradas de outro modo, já que algumas não eram muito escolhidas pelas crianças, e outras eram escolhidas sempre com a mesma finalidade ou com finalidades muito próximas. Partindo destas observações refleti com a educadora e ambas concordámos que importante intervir de modo a promover experiências diferenciadas às crianças, isto é, apresentando propostas de brincadeiras diferentes daquelas que se apresentavam como mais comuns. Considerámos adequado intervir de acordo com as temáticas já propostas pela educadora, respeitando o ritmo do grupo de crianças. Deste modo, organizei as minhas intervenções em dois momentos diferentes, sendo que propus três atividades complementares entre si.

Nos dois momentos de estágio realizados no jardim-de-infância, em dois anos letivos consecutivos, verifiquei que as crianças gostavam muito que lhes contassem histórias. Um bom exemplo disso, é que as crianças traziam livros de casa para que as histórias fossem lidas. Partindo desses interesses das crianças, a minha primeira intervenção consistiu na leitura da história “Martim descobre o arco-íris” (disponível no apêndice 5), história esta que foi criada por mim de modo a introduzir uma nova atividade. Como Edna Costa refere, *a história alimenta a emoção e a imaginação. Permite a auto-identificação, ajuda a criança a aceitar situações desagradáveis, a resolver conflitos, etc.* (Costa, 1998:86). Esta autora acrescenta ainda que a história *agrada a todos de modo geral, sem*

*distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida (idem).* Quando se lêem histórias às crianças estas *passam a estabelecer as conexões entre palavra escrita e falada, e a ganhar uma compreensão de como usar a linguagem para contar histórias* (Hohmann & Weikart, 2011:547).

A leitura da história decorreu no momento do tapete, pela manhã, antes do momento de planear. Comecei por explicar às crianças que iria contar uma história de um modo diferente, referindo que iria omitir alguns pormenores e elas iriam ter a oportunidade de serem elas próprias a completar a história. Isto é, eu iria contar a história com alguns detalhes em falta, detalhes esses, que as crianças quando fossem para as áreas (nomeadamente das “construções”, “pinturas e moldagens” e das “artes”) poderiam criar de acordo com a sua imaginação, e recorrendo ao uso de todos os materiais disponíveis nas áreas, tais como: plasticinas, jogos de construção, materiais de desenho, etc. Ao fazerem estas criações, as crianças tinham oportunidade de desenvolver as suas capacidades criativa e imaginativa. Após a introdução, voltei a contar a história colocando algumas questões às crianças, acerca da mesma. Li com expressividade, diferenciando as vozes das personagens e dando diferentes entoações, de modo a tentar manter a atenção das crianças na história, já que como referem Hohmann e Weikart, é importante ler para as crianças *de uma forma interativa e com prazer*. [Devem-se também fazer] *pausas para os comentários e questões das crianças* (2011:548).

Após o conto da história, iniciou-se o momento de planear, momento em que expliquei que as crianças que escolhessem uma das áreas das “construções”, “pinturas e moldagens” e “artes”, poderiam completar a história da forma que quisessem e respeitando os materiais disponíveis. Assim o objetivo centrava-se na possibilidade das crianças criarem “a casa diferente de todas as outras”, “o transporte que levava o Martim, a Maria e o Tobias até ao arco-íris” e por fim, “a surpresa que estava junto do arco-íris”. Observei que algumas crianças escolheram ir para estas áreas, para realizar a atividade de “completar” a história, enquanto outras escolheram realizar outras brincadeiras, outras ainda escolheram ir para áreas diferentes das propostas.

Enquanto as crianças estavam nas áreas fui acompanhando as suas brincadeiras, e pedi para que as mesmas não arrumassem as suas construções, para no momento de rever, as poderem apresentar aos colegas. Como não consegui acompanhar as atividades/brincadeiras das três áreas em simultâneo, pedi a uma das auxiliares da sala que acompanhasse as crianças nas suas brincadeiras, colocando algumas questões e

anotando o que estas iam referindo. Assim, acompanhei a “Área das Construções” e das “Pinturas e Moldagens”, enquanto a auxiliar acompanhou a “Área das Artes” (nenhuma criança escolheu a área das “Pinturas e Moldagens”).

Foram quatro crianças para a Área das Construções (sendo que era este o limite de crianças para esta área). Pelo que observei, inicialmente, duas das crianças brincavam em conjunto, enquanto as outras duas brincavam individualmente. Uma das crianças que



Figura 3 – Rui a construir uma torre com peças de lego

brincava individualmente, o Rui, estava a empilhar peças de construção, como se pode verificar na figura 3.

Relativamente ao Ivo, decidiu construir um transporte. Ao longo da sua construção, explorámos algumas figuras geométricas, como se pode verificar no seguinte episódio:

<b>Data:</b> 19/02/2015	<b>Hora:</b> 10:30h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Ivo (3;6) e Estagiária	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área das Construções
O Ivo estava a fazer a sua construção, quando pergunta: Ivo: - Este transporte é qual? Eu, pensando que ele quisesse que lhe desse uma sugestão, respondi: Estagiária: - Não sei, tu é que tens de decidir...	

Ivo: - “Cícuu”, “tianguu” ... - Apontando para algumas faces de figuras geométricas.

Estagiária: - Ah, mas isto não são transportes, são formas geométricas.

Ivo: - “Cícuu”, “tianguu” ... - continuando a apontar e a nomear.

Estagiária: - Olha, isto não é um triângulo... – Apontando para o que ele tinha referido que era o triângulo – o triângulo está aqui – apontando para uma face triangular de uma pirâmide. – Vês, é um triângulo... e aqui está um círculo – apontando para a face circular de um cilindro. – E aqui? – Apontando para uma das faces de um cubo.

Ivo: - É um “taguai”...

Estagiária: - Um quê? Não consegui perceber o que disseste...

Ivo: - Um “taguai”.

Estagiária: - Não, é um quadrado, repete lá...

Ivo: - “Quadado”.

Estagiária: - Quadrado, isso mesmo! Então este é o... - apontando para o quadrado.

Ivo: - “Quadado”.

Estagiária: - Este é o... - Apontando para a face retangular da pirâmide.

Ivo: - ...

Estagiária: - Re-tan...

Ivo: - “Retanguu”.

Estagiária: Retângulo, isso! E este é o... - Apontando para a face circular do cilindro.

Ivo: ... “Cícuu”.

Estagiária: Círculo, boa!

*Episódio 1 – Registo de Observação*

Inicialmente considerei importante corrigir o Ivo, pois percebi, (através da pergunta: “Este transporte é qual?”), que não sabia que nome dar aos “círculos, triângulos...”, aproveitando para lhe dizer que o que ele queria saber era os nomes das formas geométricas e não dos “transportes”. Seguidamente, respeitando o interesse da criança, indiquei-lhe os nomes das formas que se encontravam nas faces das figuras geométricas com que o Ivo estava a brincar, explorando assim algumas noções inerentes à geometria. Como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é necessário que o educador apoie [...] *as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:74). Como o Ivo não conseguia dizer as palavras corretamente, eu normalmente repetia a palavra que ele dizia, para confirmar que tinha compreendido o que quis dizer, e para que ele ouvisse o modo correto de se pronunciar a palavra.

Considero que este foi um momento rico para o Ivo, pois a temática surgiu pelo seu interesse, e não foi incutida por outrem, o que provavelmente facilitou a aprendizagem. Tal como referi aquando o “Papel do Educador de Infância”, este deve participar ativamente nos momentos de brincadeira, acrescentando a aprendizagem de diversos conteúdos ao que seria uma brincadeira simples (Ferreira 2010).

Ainda relativamente a esta proposta, importa referir a situação experienciada pela Mara e pela Susana que foram para a “Área das Construções” fazer uma construção em conjunto. Decidi não intervir na brincadeira, apenas observei, e verifiquei que estas tanto brincaram com as peças de madeira, como com os bonecos disponíveis na área, tendo simulado pequenas dramatizações através da expressão corporal e facial também (figura 4).



*Figura 4- Mara e Susana a simularem pequenas dramatizações com os bonecos disponíveis na Área das Construções*

Após esta interação, a Mara decidiu fazer a sua própria construção, passando cada uma a brincar individualmente, como se constata no seguinte episódio:

<b>Data:</b> 19/02/2015	<b>Hora:</b> 10:40h
<b>Interveniente(s) (idade: <i>anos;meses</i>):</b> Mara (4;3); Susana (4;1)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área das Construções
<p>Estagiária: - O que estão a construir?</p> <p>Susana: - Eu “tou” a construir uma casa.</p> <p>Estagiária: - Uma casa? Boa! E é a casa do Martim da história? Ou é outra?</p> <p>Susana: - É a da história.</p> <p>Estagiária: - E tu Mara? O que estás a construir?</p> <p>Mara: - “Tou” a “fajer” um teatro com árvores e cães.</p> <p>Estagiária: - Um teatro?</p> <p>Mara: - Sim. E um cinema também com árvores e cães, não podem entrar pessoas.</p> <p>Estagiária: Ah, muito bem!</p> <p>(...)</p> <p>A Mara estava a empilhar alguns objetos. Colocou na base um camelo, em cima um boneco que representa uma pessoa, em cima da cabeça do boneco colocou um cubo e posteriormente uma representação de uma árvore, sendo que eu comentei:</p> <p>Estagiária: - Sim, realmente tens aí uma árvore em cima desse animal, que animal é esse?</p> <p>Mara: - É uma pessoa...</p> <p>Estagiária: - Uma pessoa?! Então, mas e essa pessoa está em cima do quê?</p> <p>Mara: - Num coiso...</p> <p>Estagiária: - Num coiso?!</p> <p>Ivo e Susana: - Num camelo!</p> <p>Mara: - Num Camelo.</p>	

*Episódio 2 – Registo da Observação*

Ao questionar a Susana sobre a casa que estava a construir era a da história, esta respondeu-me que sim, contudo, ao analisar e refletir sobre esta nota de campo, considero que o modo como apresentei a questão influenciou a resposta, já que verifiquei que na brincadeira inicial, a casa não tinha quaisquer semelhanças com a história. Já a Mara posteriormente referiu que o teatro e o cinema com árvores e cães, que ela estava a construir, era o que se encontrava junto ao arco-íris, uma vez mais esta afirmação pode ter sido influenciada pelo diálogo que entre mim e a Susana. Perante esta situação



questiono se a minha intervenção não foi motivadora o suficiente para as levar realizar a atividade proposta.

Ainda assim, a brincadeira que estas estabeleceram permitiu-lhes desenvolver o jogo dramático, já que este [...] *é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:52). Este jogo dramático, quando implica a interação com outras crianças [...] *permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016:52). Deste modo a leitura da história, promoveu o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Quatro crianças decidiram realizar a sua atividade na área das Artes. Como explicitiei, nesta área as crianças foram apoiadas por uma auxiliar da sala, e para que eu tivesse acesso ao que lá se passou, recorri às suas anotações. Assim, as crianças que escolheram esta área desenharam elementos da história enquanto a auxiliar ia colocando questões acerca do que as crianças estavam a desenhar. No final, cada um dos desenhos tinha a legenda do que desenharam.



Figura 5- Desenho da Cláudia (desenhou a casa, o Martin, a Maria e uma flor, sendo esta última o que se encontrava junto do arco-íris)

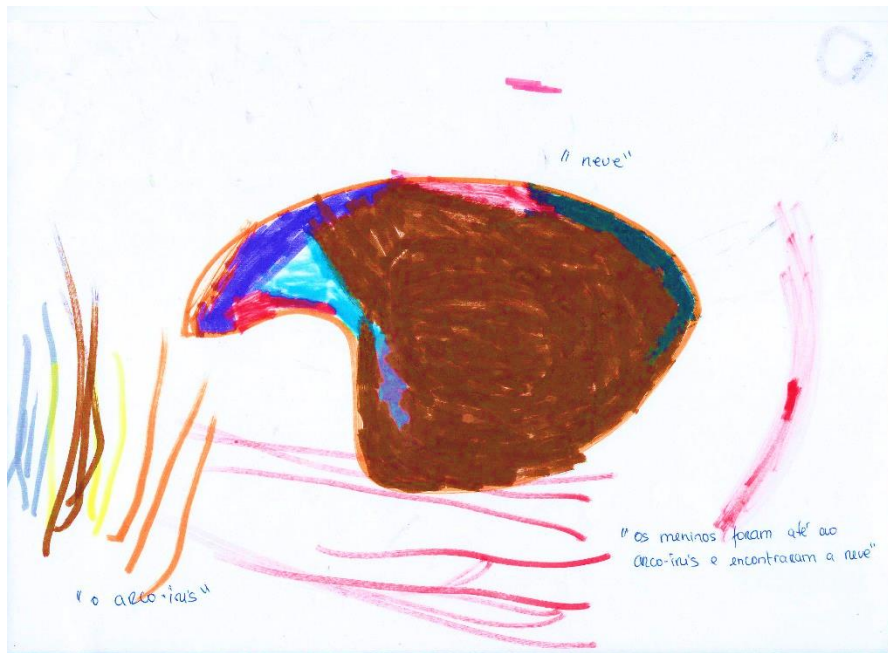


Figura 6- Desenho do Daniel (desenhou o arco-íris e a neve)

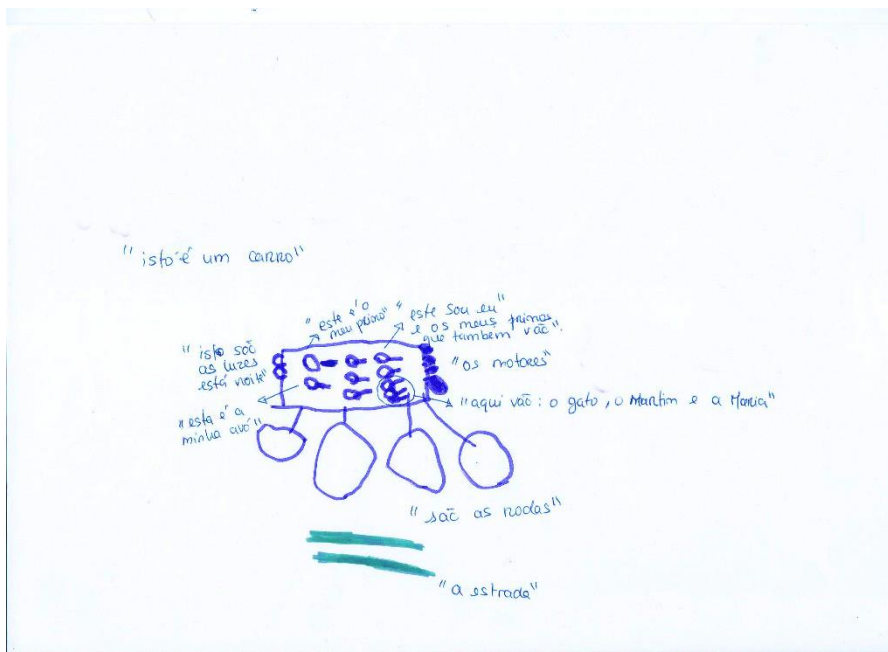


Figura 7- Desenho do Marco (desenhou o transporte que levava o Martin, o Tobias e a Maria até ao arco-íris, que neste caso era um carro especial)



Figura 8- Desenho da Mónica (desenhou a “menina da história”, o gato Tobias, a casa e o sol)

As crianças [...] ao pintar e desenhar [...] constroem os seus próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprios como actoras e construtoras de imagens (Hohmann & Weikart, 2011:476). A capacidade das crianças representarem e de criarem imagens mentais, é uma das coisas que diferem as crianças de idade pré-escolar, dos bebés (*idem*:475). Aqui a representação é vista como um [...] processo de construção de imagens de objectos, pessoas e experiências reais [que] permite às crianças mais novas expressar uma compreensão do seu mundo através das brincadeiras de faz-de-conta, modelagem, desenho e pintura (*ibidem*:474). Estas representações das crianças, inicialmente, [...] consistem em formas simples que gradualmente se vão complexificando (*ibidem*:478).

Como Hohmann e Weikart referem, enquanto as crianças desenhavam e pintam, devemos observá-las e ouvi-las. Isto é, devemos descobrir o que estas estão a desenhar e a pintar [...] a partir da criança [...] em vez de chegar precipitadamente a conclusões baseadas na [...] interpretação adulta (2011:515).

Seguiu-se o momento de “rever”. Informe as crianças da “Área das construções” para não as arrumarem, de modo a terem a possibilidade de as apresentar a todos os colegas da sala. Esta informação foi importante, pois pelo que observei noutros dias, as crianças, no momento de arrumar, costumavam destruir as suas construções.

Com o meu apoio e o da educadora, as crianças explicaram o que criaram. Colocámos diferentes questões “o que desenhaste/ construístes?”, “que cores utilizaste?” “quantas rodas tem o transporte?”, tal como se pode verificar no episódio seguinte:

<b>Data:</b> 19/02/2015	<b>Hora:</b> 11h:15 mins
<b>Interveniente(s) (idade: <i>anos;meses</i>):</b> Marco (4;9), Educadora Cooperante e Estagiária	
<b>Momento:</b> Momento de rever	<b>Local:</b> No “tapete”
<p>As crianças da sala estavam a apresentar o que fizeram, e, entretanto, chegou o momento do Marco...</p> <p>Educadora: Então explica lá o que desenhaste.</p> <p>Marco: São as rodas, a estrada, o motor, este é o gato e a Maria (apontando).</p> <p>Estagiária: E eles estavam onde?</p> <p>Marco: Atrás...</p> <p>Educadora: Do quê?</p> <p>Marco: Do carro.</p> <p>Educadora: Que carro? (...) Era um carro diferente, ou era igual aos outros?</p> <p>Marco: Era um carro diferente...</p> <p>Educadora: Então e o que é que tinha de diferente, o teu carro?</p> <p>Marco: Este era eu, esta era a minha prima, esta era a minha mãe... (apontando)</p> <p>Educadora: Ah tu também ias na história...</p> <p>Marco: Este era o meu mano, este era o meu pai... (continuando a apontar)</p> <p>Educadora: Sim, mas e o que tinha o teu carro, para ser diferente dos outros carros? Tem umas luzes à frente, tem os motores...</p> <p>Marco: Os motores era para andar mais rápido...</p> <p>Educadora: E tem quantos motores?</p> <p>Marco: ... Cinco.</p> <p>Educadora: Ah então aí já é diferente dos outros carros... quantos motores têm os outros carros? - Perguntou a educadora para o grande grupo.</p> <p>Algumas crianças responderem “dois”, mas através da expressão facial dos adultos da sala aperceberam-se que estavam errados e algumas crianças acabaram por dizer “um”.</p> <p>Educadora: Um motor. E o carro do Marco, tinha cinco motores. Então e explica lá o que é isto, que estavas a querer explicar.</p> <p>Marco: Isto são as rodas.</p>	

Educadora: E quantas rodas tem o teu carro?

Marco: Uma, duas, três, quatro. Quatro!?

Educadora: E é igual ou diferente dos outros carros? As quatro rodas...

Marco: É. Os outros carros também são com quatro rodas.

Educadora: Então é igual, ou diferente?

Marco: Olha os outros carros têm um, dois, três, quatro rodas.

Educadora: Então tem quatro também. Assim é igual, ou é diferente?

Marco: Igual.

Educadora: Muito bem.

(...)

*Episódio 3 – Registo de Observação*

Constata-se que através do desenho de uma criança se exploraram diferentes noções como “atrás/ à frente”, “igual/ diferente”, “maior/ mais pequeno”, as quantidades (de motores, rodas...), entre outras.

Todas as crianças do grupo tiveram oportunidade de explicar o que fizeram (figura 9), no entanto, tentámos que as crianças que estiveram nas áreas onde existiam propostas correspondentes a esta atividade, o fizessem mais pormenorizadamente. A maioria das crianças apenas mostrava o que tinha criado, e sentia-se aparentemente envergonhada em apresentar a sua criação. Para ultrapassar esta situação, um adulto colocava algumas questões. A criança que está representada no episódio 3, foi a que se conseguiu exprimir melhor pois, mesmo sem lhe colocarmos questões, conseguiu explicitar a sua brincadeira. Após alguma reflexão, considerámos que as dificuldades advieram essencialmente do facto de as crianças que escolheram estas áreas serem as mais novas (com apenas 3 anos), e em contrapartida o Marco, (representado no episódio 3), já tinha 4 anos e 9 meses. Outra possível razão para esta situação ter ocorrido, é por exemplo, o facto de não ser frequente as crianças apresentarem as suas criações ao grupo, apenas explicam o que fizeram. É muito importante este momento em que as crianças apresentam e explicam as suas criações, pois *as narrativas das crianças são um modo [destas] pensarem acerca da vida, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permitem compreensão. É, de facto, um processo de criação de significado.* (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011:82).



*Figura 9 – Crianças a apresentarem as suas criações*

Tendo em consideração a importância da explicitação das criações das crianças, uns dias mais tarde, no Momento de Planear, propus às crianças que escolheram a área das construções, que criassem uma história durante a brincadeira na área e que a apresentassem aos colegas. Foram três as crianças que optaram por ir para a área das construções, sendo eles: o Marco, o Daniel e o Diogo. No momento de planear é-lhes perguntado o que vão construir sendo que o planeado não correspondeu ao construído. Enquanto brincavam na área das construções, criaram diálogos entre os bonecos, e as construções que tinham feito, era como se se complementassem entre si, e pertencessem à mesma “história”, pois os bonecos, que naquela brincadeira funcionavam como personagens, passavam pelas várias construções. No entanto, não havia uma história estruturada. O Marco disse que estava a construir uma mota de água, o Daniel um prédio e o Diogo referiu que também ia construir um prédio, mas no momento encontrava-se a construir um carro (figura 9). Ao longo da brincadeira fui relembrando para não se esquecerem de estruturar a história que estavam a criar para, posteriormente a apresentarem, no entanto, não conseguiram estruturar uma história pois as personagens iam falando interagindo com o que iam construindo. Perante esta situação, decidi participar na brincadeira das crianças, respeitando as suas preferências, tentando não ser intrusiva. Contudo não consegui motivar as crianças para construírem a história. Talvez



também devesse ter insistido um pouco mais na criação da história e prestado uma ajuda diferente. Deste modo, no momento da apresentação das construções, as crianças apenas mostraram o que construíram, pouco falando acerca das mesmas. Limitaram-se a responder a questões colocadas pelos adultos.



*Figura 10 – Marco, Daniel e Diogo a realizar as suas construções na Área das Construções e Legos*

Uns dias mais tarde, uma das crianças da sala que não tinha participado nesta atividade, (o Ivo), escolheu ir para a Área das Construções. Observei que o que construiu se assemelhava a uma casa. Perguntei-lhe o que estava a construir, e ele confirmou que era uma casa. Pedi-lhe para não desmanchar a sua construção, para a poder apresentar aos colegas. O Ivo criou uma história com a sua construção enquanto brincava (com o apoio do adulto), e pedi-lhe que a contasse aos colegas. No “momento de rever” o Ivo levou a casa que construiu para apresentar aos colegas, mas teve alguma dificuldade em contar a história que criou, sendo que os adultos da sala o fomos questionando, ajudando-o durante a apresentação: a casa que o Ivo construiu era do Lobo bom. Este lobo andava à procura da Capuchinho Vermelho, pois gostava dela e queria namorar com ela. Nesta história a Capuchinho Vermelho era uma mulher-polícia e o lobo bom alimentava-se de cães.



Constata-se que a atividade realizada foi promotora da imaginação e da criatividade.

A última atividade que realizei no Jardim de Infância incidiu na Área da Leitura. Tive a oportunidade de realizar esta atividade três vezes, sendo que a primeira não correu como esperado. Mais uma vez no momento de planejar expliquei às crianças a minha sugestão, que consistia no seguinte: as crianças que escolhessem ir para a área da leitura podiam criar uma história com a minha ajuda, para posteriormente ser dramatizada, com recurso a fantoches, e apresentada aos colegas da sala.

A Márcia, o Hugo e a Vanessa (número máximo de crianças para esta área) decidiram ir para esta área, inicialmente para criar e representar a história aos colegas, como foi proposto. No entanto, quando já estavam na área, o interesse destas crianças recaiu sobre a exploração de outros materiais, e não demonstram interesse na criação de uma história. Questionei as crianças sobre a história que queriam representar, sendo que escolheram “A Capuchinho Vermelho”. Cada uma das crianças estava a brincar com materiais diferentes: A Márcia colocou alguns bonecos que se encontravam na casa das bonecas, dentro do biombo (improvisado com uma caixa de papelão), realizando pequenas dramatizações com recurso aos mesmos. Entretanto as três crianças começaram a brincar com os fantoches, sendo que voltei a questioná-las sobre a história que queriam representar, sendo a resposta diferente da anterior: a história do “Ruca”. Contudo, rapidamente desistiram desta opção por não haver fantoches que representassem o



“Ruca”. O Hugo, continua a brincar com os fantoches, enquanto a Márcia e a Vanessa, se interessam por uns dossiers que com letras de músicas que habitualmente são cantadas na sala, e começaram a cantá-las, desinteressando-se da atividade de dramatização. Respeitei a vontade do grupo e não insisti na dramatização, continuando a participar nas suas brincadeiras. No momento de rever, foi explicado às restantes crianças da sala, que as crianças que foram para a Área da Leitura, não quiseram criar nem representar a história. Gostaria de ter conseguido cumprir o objetivo que seria realizar a dramatização com o grupo de crianças, no entanto considerei mais importante participar nas brincadeiras que mais lhes interessavam, ao invés de lhes impor uma atividade.

Voltei a apresentar a mesma proposta para Área da Leitura, sendo que outras três crianças da sala aceitaram o desafio - a Cristina, a Cláudia e a Vanessa. Quando chegaram à área exploraram por algum tempo os fantoches e os restantes materiais disponíveis nesta área, sendo que fui explorando os materiais com as crianças, tentando participar nas suas brincadeiras. Inicialmente não mostraram interesse em criar a história, preferindo brincar com outros materiais. Entretanto questionei as mesmas acerca da história que queriam criar, sendo que cada criança dava uma sugestão diferente. Expus as diferentes opções apresentadas pelas crianças e pedi para decidirem a temática da história, tendo decidido que a história seria sobre um porquinho, um gato e uma bruxa. De referir que esta decisão foi condicionada pelos fantoches disponíveis. Na construção da história cada criança deu a sua sugestão. Redigi a história exatamente como as crianças diziam, valorizando as suas ideias. Hohmann e Weikart, referem que é importante escrever textos ditados pelas crianças e posteriormente lê-los às crianças, sendo esta uma ação que [...] *demonstra que [se] valoriza o trabalho da criança e ajuda esta a associar a linguagem falada com a linguagem escrita* (2011:564). Fui intervindo de modo a que criassem uma história com sentido, isto é, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Por vezes as crianças davam sugestões em simultâneo, tendo que optar por uma, noutras vezes, apenas uma das crianças sugeria e as outras concordavam. Finalizada a história, li-a às crianças e perguntei se gostavam. Seguidamente, passámos ao ensaio. Começámos por decidir quem representava cada personagem, situação esta que gerou alguma polémica, visto que duas queriam ser a bruxa. Após estar tudo decidido, as crianças posicionaram-se atrás do biombo improvisado (figura 10).



*Figura 11 – Crianças a apresentarem pequeno teatro de fantoches aos colegas*

As crianças posicionaram-se atrás do biombo. Dei-lhes algumas dicas de como se deviam de posicionar atrás do mesmo, para que apenas se vissem os fantoches. Li a história duas vezes: na primeira leitura eu “narrava a história” e lia as falas indicando quem dizia o quê; na segunda leitura apenas narrei a história, constatando-se que as crianças já sabiam o que dizer. Tiveram alguma dificuldade nos movimentos que tinham de fazer com os fantoches, pois tendencialmente mantinham-nos parados. Dei sugestões de movimentos que podiam fazer com as mãos para moverem os fantoches, verificando-se que por vezes se esqueciam. Chegou o momento de apresentarem aos colegas.

As crianças posicionaram-se para a apresentação e eu, sentei-me numa cadeira ao lado das caixas, para “narrar” a história e prestar algum apoio às crianças no momento da apresentação. Explicámos às restantes crianças que íamos apresentar a história e pedimos silêncio. Comecei a contar a história e parava nas falas das crianças (apêndice 6, primeira história). Estas sabiam o que tinham de dizer, no entanto falavam muito baixinho por se sentirem envergonhadas. Pedi, por vezes, para falarem mais alto, no entanto apenas o faziam por pouco tempo. A história era pequena, o que facilitou a apresentação já que esta foi a sua primeira experiência de apresentação de um teatro de fantoches.

As crianças estavam mais entusiasmadas com a criação e representação da história. Inicialmente vaguearam um pouco, mas estavam entusiasmadas porque iam criar uma história. Por vezes brincavam com outros objetos enquanto davam sugestões para a história, no entanto não perderam o interesse.

Uns dias mais tarde, no momento de “planear”, voltei a propor ao grupo a realização esta atividade. A Márcia, o Hugo e a Cláudia, que já tinha participado nesta atividade, voltaram a querer participar. Mais uma vez, a história foi criada com base nos fantoches existentes – a Cinderela, um porco e um cão. Cada criança apresentou a sua sugestão, sendo as sugestões foram melhor aceites pelo grupo, comparativamente à anterior. As sugestões foram-se encaixando umas nas outras, e eu ia também colocando algumas questões que ajudaram a criar uma história com sentido. Entretanto decidiram acrescentar mais uma personagem à história (o lobo mau), como tal uma das crianças teve de representar duas personagens (se bem que o lobo mau não tinha falas). Sugerir que essa criança fosse a Cláudia, pois era a segunda vez que esta estava a realizar esta atividade e todos concordaram. Quando terminaram a história, reli-a como da outra vez e perguntei às crianças qual o nome que lhe queriam dar, sendo que, após várias sugestões decidiram que seria “A história da Cinderela com o seu porquinho e o cãozinho”. Reli a história mais algumas vezes enquanto ensaiávamos. As crianças falavam num tom que se conseguia ouvir (mesmo com o barulho que havia na sala com as outras crianças a brincar nas outras áreas), movimentavam bem os fantoches (também dei algumas sugestões) e sabiam bem as falas das suas personagens. No momento de apresentar o pequeno teatro aos colegas, este grupo de crianças, como o anterior, sentia-se envergonhado, e uma vez mais falava num tom muito baixo. Este grupo funcionou melhor que o anterior e conseguiram tomar decisões mais facilmente.

Pretendi com esta atividade proporcionar às crianças uma experiência diferente na Área da Leitura bem como um primeiro contacto com a Expressão Dramática. Considerei que uma pequena dramatização com fantoches era adequada a esta inicialização, pois as crianças interpretavam um personagem através do fantoche, que aqui funciona como um suporte. Como refere Bailote (2011), *o fantoche é um ser inanimado, a que a criança transmite vida, atribuindo-lhe uma personagem e manipulando-o*. A mesma autora refere ainda que *o fantoche torna-se naquilo que o manipulador quiser e transmite aquilo que pretender* (2011:16). Concordando com a perspetiva de Fernandes quando se utiliza *o fantoche como recurso [...] tem oportunidade de se escolher a si mesmo, através de sentimentos e emoções que é capaz de transmitir, e de estabelecer uma relação muito próxima com a personagem criada que, na realidade, também é sua* (2013:31). A mesma autora, baseada em Baganha e Costa (1991:46), acrescenta ainda que *fazer viver um fantoche implica não só considerá-lo como um Outro, mas implica ainda [...] imaginar*

*o outro que ele é e fazê-lo viver, como Outro, uma vida imaginária, como se este a vivesse de forma espontânea* (Fernandes, 2013:32)

Com esta atividade pretendi essencialmente proporcionar uma nova experiência às crianças. No entanto esta teve outros benefícios, nomeadamente as crianças desenvolveram a imaginação e a criatividade; desenvolveram a capacidade de se exprimir, melhorando igualmente as capacidades de comunicação, a capacidade de saber ouvir, e, por conseguinte, aprenderam a trabalhar em grupo. Com esta atividade, é estimulada também a memória das crianças. As crianças aprenderam também a criar uma história, com uma estrutura própria: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao apresentá-la, as crianças ganham noção do movimento que têm de fazer para que a fala do fantoche corresponda ao movimento que está a fazer naquele determinado momento.

Considero que esta tenha sido uma atividade interessante, visto ser uma brincadeira diferente das que costumam acontecer na Área da Leitura. Pelo que verifiquei, penso que as crianças tenham gostado de criar e representar as histórias, até porque ao fazê-lo sentiam que as suas ideias estavam a ser valorizadas.

## **2. Intervenção no contexto de Creche**

Tal como no jardim-de-infância, a minha intervenção na Creche foi baseada nas observações realizadas.

Constatei que, as crianças brincavam livremente pela sala, tendo acesso à maior parte dos materiais. Entre os muitos materiais que têm ao seu alcance para brincarem/explorarem, os “materiais de exploração aberta” são os preferidos. Observei diversas situações, especialmente com as crianças mais novas, a colocarem-se dentro das caixas de papelão (figura 12), ou até mesmo a empilharem latas forradas, fazendo pequenas construções. Considero que estes materiais muito interessantes dada a sua versatilidade. Post e Hohmann chamam a este tipo de materiais “materiais versáteis” e referem que [...] *são objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo; pelo contrário, podem ser utilizados pelas crianças de diferentes maneiras* (2011:115), estimulando a imaginação.



Figura 12 – Criança a brincar com uma caixa de papelão

A educadora considera que nestas idades não faz sentido realizar “atividades”, mas sim “experiências sensoriais”, pois as crianças, segundo Piaget, encontram-se no Estádio Sensório-Motor (Veloso, 2014/2015:39), sendo que, *“sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física.”* (Post & Hohmann, 2001: 23)

Concordando com a perspetiva da educadora, no estágio em creche realizei duas “experiências sensoriais”. A primeira consistiu na exploração de uma “caixa sensorial” e a segunda na “exploração de instrumentos musicais”.

### **Exploração da caixa-sensorial**

A “caixa sensorial” foi criada por mim e [...] *consiste numa caixa forrada, [com a tampa colada] tendo apenas uma abertura no que seria a tampa [...] de modo a criar o efeito surpresa* (Veloso, Reflexão Semanal nº 4, 2014: 2). Os materiais da caixa consistiam em materiais de exploração aberta, nomeadamente: Rolo de cartão de papel higiénico forrado com lixa, garrafa de água com feijões no seu interior, escova de lavar a roupa (de plástico), bola com “picos”, pente que ao passar o dedo faz um som, pequeno recipiente com gel de banho azul e purpurinas (a tampa foi colada, para não representar perigo); papel de alumínio, plástico com bolhas de ar, pompom de lã e pompom dentro de uma saqueta cujo tecido é áspero. Alguns dos materiais disponíveis apenas são explorados pelas crianças na presença de um adulto. Na escolha dos materiais tentei que fossem atrativos, alguns mais a nível visual (por exemplo, o recipiente com o gel de banho e as purpurinas), outros mais a nível auditivo (por exemplo, a garrafa com feijões), outros

a nível do tato (por exemplo, o rolo de cartão do papel higiénico forrado com lixa). Segundo Post e Hohmann, mais do que apresentar às crianças apenas brinquedos de plástico que tem uma atração sensorial reduzida, deve-se sobretudo permitir às crianças a exploração de [...] *materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tactear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais* [...] (2011:114).

Ao introduzir a atividade, tentei ser subtil, isto é, no período da manhã, enquanto as crianças da sala brincavam, discretamente coloquei a caixa no meio da sala e esperei que estas se sentissem curiosas e motivadas, que se deslocassem até à mesma e assim fossem influenciando as outras crianças a ir ver também, tal como aconteceu (figura 11).



Figura 13- Primeira criança a descobrir a caixa/ Algumas das crianças que posteriormente se interessaram pela caixa

A criança que se interessou pela caixa primeiramente, curiosamente era a mais nova da sala (Maria: 1;1), e assim que se dirigiu à caixa, retirou quase todos os objetos de seguida, curiosa com o que estivesse ainda no interior da caixa. Depois outra criança aproximou-se e começou a explorar os objetos que a Maria tinha retirado e colocado ao lado da caixa. A Maria entretanto também começou a explorar os objetos que já tinha retirado.

Os objetos que coloquei no interior da caixa tinham diversas dimensões, com a intencionalidade de apresentar diferentes desafios. Por exemplo, a garrafa de plástico que continha os feijões, sendo uma garrafa de 75cl, na posição horizontal, não passava no único orifício que a caixa tinha, isto é, para a retirar era necessário incliná-la. Como tal, várias crianças tentaram retirá-la, sendo que umas desistiram e retiravam outros objetos, e outras vinham pedir ajuda aos adultos. Nesta situação não retirávamos a garrafa, sendo que apenas agitava a mesma, de modo a despertar-lhes um maior interesse pelo objeto.

Facilitei um pouco, reposicionando a garrafa mais para um dos lados da caixa, mas nunca a retirei pelas crianças. Foi interessante ver o modo como tentavam retirar a garrafa de dentro da caixa: algumas crianças puxavam a tampa da caixa para a tentarem abrir normalmente (mas a tampa estava colada) (figura 13); outras crianças colocavam a caixa com a tampa para baixo e agitavam-na, esperando que a garrafa caísse pelo orifício. Por fim, houve uma criança que conseguiu retirar a garrafa (Figura 14).



*Figura 14 - Crianças a tentar retirar a tampa da caixa*



*Figura 15- Criança quando conseguiu retirar a garrafa*

De todos os materiais disponíveis, os mais escolhidos pelas crianças foram a bola com “picos”, a garrafa com os feijões, o pente bem como o recipiente que continha o gel de banho e as purpurinas. Relativamente à bola, esta também não foi fácil para as crianças retirarem da caixa, pois as crianças ainda têm as mãos pequenas e não conseguem agarrá-la apenas com uma mão, sendo que a abertura que estava na tampa era pouco maior que a bola. Depois de a conseguirem retirar, observei que as crianças a atiravam para o chão e voltavam a ir buscá-la, repetindo esta ação diversas vezes. Uma das crianças colocou a bola no chão e tentou pontapeá-la. A educadora, entretanto, atirou-a à parede desafiando as crianças a fazer o mesmo. Algumas crianças tentaram repetir a ação (figura 15).



*Figura 16- Criança a tentar atirar a bola à parede*



A garrafa que continha os feijões, que tanto desafiou algumas crianças, até a terem conseguido retirar da caixa, também foi um dos objetos mais escolhidos pelas crianças. Algumas crianças não sabiam bem o que fazer com ela, até conseguirem agitá-la. Por vezes as crianças também puxavam a tampa, como se fossem abrir a garrafa e colocavam-na na boca.

Quando as crianças viram o pente levaram-no até aos seus cabelos ou dirigiam-se a um adulto da sala e penteavam-no (figura 15). Quando uma criança se dirigiu a mim para me “pentear” permiti que o fizesse por algum tempo, sendo que em seguida passei com o dedo no pente, para que ouvisse o som que este fazia. As crianças ao se aperceberem do som começaram a repetir esta ação e passavam os seus dedos no pente, para ouvirem o som (figura 15).



Figura 17- Crianças a explorar o pente

Quanto ao recipiente que tinha o gel de banho e as purpurinas, as crianças observaram-no e agitaram-no. Uma das crianças (a mais nova da sala), para além de também o observar e agitar, colocou-o repetidas vezes na boca.

O rolo de cartão não foi um dos objetos mais escolhidos pelas crianças, no entanto uma das crianças interessou-se bastante por ele. Tirou-o da caixa, afastou-se da mesma, sentou-se no chão e começou a explorá-lo (figura 17). Esta exploração consistia em apertá-lo na sua mão, e colocá-lo na boca, sendo que parecia gostar da sensação áspera do mesmo. Como referem Goldschmied e Jackson, *por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros [...]* (2006:115).





Figura 18 – Criança a explorar o rolo de cartão do papel higiénico forrado com lixa

Os pompons (tanto o que estava solto na caixa, como o que estava dentro da saqueta de tecido), o papel de alumínio, a escova e o plástico com bolhas de ar também não foram muito escolhidos. As crianças tiraram-nos da caixa, observavam-nos, mas não os exploraram durante tanto tempo como com os outros objetos.

Importa referir que por vezes eu voltava a colocar os objetos dentro da caixa, para que as várias crianças tivessem a oportunidade de os retirar, criando também o efeito surpresa.

Esta atividade decorreu no período da manhã, após o lanche da manhã. Não arrumei a caixa, terminando a “atividade”, permitindo assim que as crianças explorassem os materiais enquanto tivessem interesse. Já que o educador [...] *deve assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança, nomeadamente um espaço amplo, claramente delimitado, tranquilo e confortável, e tempo suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua ação sobre os objetos* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:55).

Considero que esta tenha sido uma experiência sensorial que permitiu uma exploração sensorial variada, oferecendo estímulos aos diferentes sentidos. Como referem Goldschmied e Jackson, *o uso do Cesto dos Tesouros* [ao que chamei “caixa sensorial”] *consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar informações* (2006:114). Esta experiência também fomentou *o desenvolvimento da [...] concentração e persistência* das mesmas (Goldschmied e Jackson, 2000 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:53), assim como a coordenação óculo-manual (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Esta experiência sensorial permitiu às crianças experimentarem as diversas [...] *propriedades dos objetos, a possibilidade de exercitarem a escolha e a tomada de*

*decisão, o fomento da capacidade atencional e dos primeiros intercâmbios sociais, através do contacto ocular, sorrisos ou sons pré-verbais dirigidos a outros bebés envolvidos no jogo* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:54).

De referir que também existiram aspetos negativos. Um deles, foi inexistência de materiais na caixa que estimulassem o olfato. A junção desses materiais aos que a caixa já continha, teria concerteza enriquecido a exploração das crianças. Outro aspeto negativo é que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo, o adulto, neste momento *deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva [...]* (2013:54), no entanto ao longo da exploração das crianças eu, por vezes, ia dando sugestões de exploração, nomeadamente, quando comecei a rebentar as bolhas de ar do plástico, ou a passar o dedo pelo pente, de modo a que fizesse o dito som.

### **Exploração dos instrumentos musicais**

A segunda experiência sensorial, consistiu na exploração de instrumentos musicais. Importa salientar que estes instrumentos eram verdadeiros, e como tal estavam guardados numa caixa, fora do alcance das crianças. De facto, por representarem algum perigo, apenas são explorados pelas crianças com a supervisão de um adulto.

A educadora por vezes fazia a exploração dos instrumentos com as crianças, no entanto desta vez decidi experimentar a ser eu a fazê-la. No início do estágio observei como a educadora fazia a exploração, no entanto, esta refere que cada vez que faz a exploração é sempre diferente, sendo que naturalmente nem todas as crianças participam naquele momento, e repetindo a mesma, permite que todas as crianças participem.



Figura 19 – Crianças a explorar os instrumentos

A educadora iniciou a atividade, colocando a caixa no chão e começando a fazer alguns sons com um dos instrumentos. Eu iniciei a exploração colocando a caixa aberta, na zona do tapete, aguardando que as crianças se dirigissem até à caixa. Algumas crianças assim que me viram ir buscar a caixa, vieram logo ter comigo, sendo que assim que pousei a caixa, estas começaram a retirar alguns instrumentos. Pedi para se sentarem e entreguei um instrumento a cada criança.

Alguns dos instrumentos disponíveis na caixa eram os seguintes: Pratos, reco-reco, xilofone, pandeireta, rocas, maracas, triângulo, clavas, tamborim. Ao entregar o instrumento a uma criança eu fazia um som com o mesmo, sendo que por vezes a criança tentava imitá-lo, e noutras vezes explorá-lo de outras formas. Quando a criança perdia o interesse no instrumento, trocava por outro. Por vezes gerava-se alguns conflitos entre as crianças, pois queriam o instrumento do colega. Nem todas as crianças da sala participaram nesta exploração. As crianças que não estavam a participar na exploração dos instrumentos musicais, encontravam-se a brincar com outros materiais disponíveis na sala. Foram maioritariamente as crianças mais velhas que optaram por ficar a explorar os instrumentos.

De todos os instrumentos musicais disponíveis, os que as crianças escolhiam mais eram os pratos, o xilofone, a pandeireta e o reco-reco.

Com esta experiência, eu pretendi proporcionar um momento de exploração sensorial, que permitisse às crianças ter contacto com os sons dos diferentes instrumentos, pois segundo Goldschmied e Jackson, (2006:110) [...] *é essencial assegurar-se de que há uma grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebês a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos.*

Este foi também um momento de partilha entre as crianças, em que por vezes surgiam alguns conflitos, na minha perspetiva, necessários, para que as crianças aprendam a lidar com a situação e a resolvê-la.

Como já foi referido anteriormente, aquando abordada a temática do brincar, nesta fase as crianças praticam os “jogos de exercício”, sendo que estes consistem na exploração dos materiais, *através dos sentidos, da acção motora e da manipulação* (Gomes, 2010:45). Nesta fase, a modalidade do brincar mais utilizado pelas crianças é a “brincadeira exploratória”, que, como também já referi, e como o nome indica, consiste

basicamente na exploração que as crianças fazem aos materiais, de modo a compreendê-los.

Considero, portanto, que estas “atividades” tenham sido promotoras do brincar. De um modo geral, as crianças mostraram-se interessadas/ motivadas o que a meu ver é importante porque promove a aprendizagem.

# **Capítulo V: Considerações finais**

De forma a terminar este Relatório do Projeto de Investigação, faz todo o sentido elaborar um capítulo com as considerações finais. Deste modo, neste capítulo, irei fazer uma reflexão sobre o percurso percorrido ao longo da realização deste projeto de investigação, bem como dos aspetos positivos, negativos e dificuldades sentidas na concretização deste.

Considero que a recolha de informação e a observação das práticas das educadoras cooperantes poderiam ter sido mais aprofundadas. A recolha de informação acerca deste assunto foi feita através das conversas informais com as educadoras bem como das observações e por conseguinte das notas de campo e das reuniões semanais (realizadas no contexto de creche). Inicialmente considerei que não fosse necessário realizar entrevistas formais às educadoras cooperantes, contudo, neste momento considero que estas provavelmente tinham enriquecido esta investigação, pois através das mesmas talvez pudesse compreender melhor quais as conceções e perspetivas das educadoras acerca do brincar, bem como a organização dos espaços e da rotina. No entanto, as reuniões semanais foram muito importantes neste campo, pois permitiram que compreendesse melhor as práticas da educadora (de creche), e ajudaram-me a refletir acerca de determinadas situações passadas neste contexto, bem como das minhas intervenções.

Outro dos aspetos que considero ter sido limitativo foi o curto tempo de estágio, especialmente na valência de Jardim de Infância. O facto de já ter realizado um primeiro estágio nesta valência (na mesma sala, com a mesma educadora e com algumas das mesmas crianças) no ano letivo anterior, ajudou, pois já tinha outro à-vontade. No entanto, nesse primeiro estágio ainda não tinha definido qual seria o tema do projeto de investigação, logo a minha intervenção ainda não estava direcionada nesse sentido. Assim, quando regressei a este contexto (pelo período de 15 dias) com o intuito de observar e intervir de acordo com o meu projeto de investigação, senti algumas dificuldades, especialmente pelo período de tempo ter sido tão curto.

O facto de ser estagiária, mas também de ter o papel de investigadora não foi uma tarefa simples, pois tinha de prestar o apoio necessário às crianças no seu dia-a-dia e em simultâneo observar e tirar as notas de campo. Sinto que estas últimas poderiam ter sido mais aprofundadas, contudo penso que foram sendo melhoradas ao longo do tempo. Os registos fotográficos e os vídeos também me ajudaram muito neste sentido.

As relações com as equipas pedagógicas de ambos os contextos de estágio também foram bastante positivas, bem como com as crianças. Tanto as educadoras cooperantes como as assistentes operacionais mostraram-se sempre disponíveis em colaborar comigo. No entanto, inicialmente fiquei um pouco apreensiva com o estágio na valência de creche, pois nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas, e na família também não tinha crianças tão novas. No início do estágio, duas das crianças da sala não queriam que fosse eu a ajudá-las nos momentos de refeição, bem como a adormecê-las, o que, nesse momento me deixou um pouco triste. Em reflexão com a educadora cheguei à conclusão que *esta situação provavelmente acontece por eu ainda ser um pouco “desconhecida” para estas, de modo a que elas prefiram alguém que conheçam há mais tempo e em quem já têm mais confiança* (Veloso, 2014). Nesses momentos eu não insistia, de modo a não ser intrusiva, contudo com o passar do tempo fui-me aproximando mais destas crianças, sendo que no fim do estágio já ajudava ambas no momento das refeições. Porém, no momento de as adormecer uma destas crianças nunca chegou a permitir que fosse eu a fazê-lo, pedindo quase sempre que fosse uma das assistentes operacionais.

Outra das dificuldades que senti ao longo dos estágios foi na gestão do grande grupo, com maior incidência na valência de Jardim de Infância. A minha postura era pouco assertiva, e o facto de ser uma pessoa um pouco reservada não ajudava. De modo a ultrapassar esta dificuldade, quando me dirigia ao grande grupo tentava ser mais expressiva, tentava interagir mais com as crianças, (colocando-lhes questões, por exemplo) e na leitura de histórias tentava diferenciar as vozes e ler também com expressividade. Contudo, nem sempre resultou, e penso que se tivesse tido mais tempo teria conseguido aperfeiçoar mais esta situação. Embora neste estágio tenha tido momentos de conversas informais com a educadora cooperante, considero que a realização de reuniões com a mesma e a posterior reflexão feita da minha parte tinha-me ajudado, tal como posteriormente aconteceu na valência de Creche (mas apenas faria sentido se o estágio fosse de mais tempo).

Também senti algumas dificuldades relativamente ao trabalho com as famílias. O facto de ser uma pessoa reservada e tímida não ajudou nesta situação. Contudo, de modo a ultrapassar esta situação comecei a fazer a receção das crianças para começar a ter um maior contacto com as mesmas, e por conseguinte sentir-me mais à-vontade para com estas. Ao expor esta situação à educadora da valência de Creche, esta fez questão que eu participasse numa reunião de pais, pois era uma forma de conhecer os familiares das

crianças (e vice-versa), e de aprender como organizar e realizar uma reunião de pais. Sinto que esta situação foi melhorando à medida que o estágio ia avançando, pois os familiares iam-se adaptando à minha presença na sala e sentido-se mais à-vontade para expor determinadas situações relacionadas com as crianças.

Quando iniciei os estágio, comecei naturalmente por observar as crianças bem como as práticas das educadoras, e as suas interações com as crianças. Entretanto as educadoras já me tinha elucidado acerca do que queriam trabalhar nos próximos momentos, e optei por dar continuidade ao trabalho das mesmas. Tentei apresentar propostas de brincadeiras interessantes e que permitissem uma exploração das áreas em questão, diferenciada.

Sobretudo através das observações e das conversas informais que tive com as educadoras cooperantes, pude verificar que estas tinham plena consciência da importância do brincar na vida das crianças. Esta situação verifica-se na forma como estas organizam o quotidiano das crianças na sala, no modo como organizam o espaço e sobretudo nas interações que tem com as crianças. A educadora da valência de Creche revela dar muita importância aos momentos em que as crianças exploram os diversos materiais, sendo que, a meu ver também proporciona momentos muito ricos de exploração sensorial. A educadora da valência de Jardim de Infância demonstra também dar muita importância aos momentos de brincadeira, sendo que muitas das vezes participa nos mesmos, desafiando as crianças e enriquecendo o brincar. Esta também apresenta às crianças propostas de brincadeiras bastante interessantes onde as crianças aprendem acerca dos mais diversos assuntos (partindo sempre dos interesses das mesmas).

Após a conclusão desta investigação, posso afirmar que o brincar é um recurso educativo importante que pode favorecer a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento da criança.

A criança brinca desde o início da sua vida, construindo assim a sua perceção sobre o mundo que a rodeia. Essencialmente nas primeiras brincadeiras das crianças, o corpo é o “instrumento de conhecimento”, pois é através deste que as crianças exploram tudo, mais concretamente através dos sentidos. Como refere Machado [...] *desde o começo da sua vida, a criança brinca com o seu corpo, com os objetos, com os adultos e com outras crianças, estabelecendo relações e construindo a sua visão do mundo que a rodeia* (2015: 191).



À medida que as crianças se vão desenvolvendo, o brincar destas também se vai complexificando e, como tal, após este tipo de brincadeira exploratória, surge a construtiva, sendo que aqui a criança deixa apenas de explorar os objetos, passando a criar algo com os mesmos (como por exemplo as construções com peças de encaixe). A brincadeira de faz-de-conta é a que surge em seguida e está relacionada com a representação de papéis sociais pelas crianças. Estas representações estão muitas vezes relacionadas com situações com situações com situações observadas ou vivenciadas pelas crianças, ou até podem mesmo ser inventadas por estas. Por fim, os jogos (geralmente com regras) são a modalidade do brincar que surge em seguida e é a mais complexa.

O brincar permite que a criança se conheça a si mesma, aos outros e ao mundo que a rodeia. Como referem Rolim, Guerra e Tassigini (2008:177) *o brincar estimula a criança em várias dimensões como a intelectual, a social e a física.*

Relativamente ao educador de infância, é importante que este tenha a conceção de brincar bem definida para que possa “beneficiar” do brincar no seu currículo, podendo este ser um recurso pedagógico muito importante. É igualmente importante que o educador observe as crianças e as suas necessidades para que possa intervir na promoção do desenvolvimento das crianças.

O educador pode intervir de duas formas: de uma forma indireta, organizando o ambiente educativo, tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança, bem como, de uma forma direta, intervindo diretamente nos momentos de brincadeira.

Estes últimos pontos referidos, revertem-nos para a questão inicial desta investigação: “Como otimizar as situações (espaço, recursos e tempo) do brincar na Creche e no Jardim de Infância?”. Para responder a esta questão, não há uma resposta linear. Assim, refiro mais uma vez que a conceção do educador acerca do brincar é predominante para esta otimização, pois está dependente disso mesmo. A primeira preocupação que o educador deve ter é em conhecer bem o grupo e cada criança, bem como as suas necessidades, de modo a poder agir na promoção do desenvolvimento das mesmas. Entretanto o educador pode intervir direta e indiretamente, como já referi em cima, colaborando com as crianças, permitindo que estas participem na organização do ambiente educativo, alterando o mesmo sempre que considerar necessário, mantendo uma rotina que seja fixa e flexível em simultâneo, respeitando os ritmos de cada criança,

participando nas brincadeiras, acrescentando aprendizagem e colocando desafios para que as crianças possam evoluir e aprender.

De um modo geral o balanço desta investigação foi positivo. Considero ter aprendido bastante ao longo deste projeto de investigação, tanto com os ensinamentos das educadoras cooperantes, como com a minha prática em ambos os contextos e com as pesquisas bibliográficas realizadas. Este projeto permitiu-me refletir acerca de uma temática que me despertava muito interesse – o brincar. Aprendi bastante acerca da importância do brincar e sobre o papel do educador, relativamente a esta temática. A realização deste projeto foi essencial para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

# **Referências bibliográficas**

- Abramowicz, A., e Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - Creches - Atividades para crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., e Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos.
- Bailote, C. A. (2011). *O Fantoche em Jardim-de-Infância: Um recurso à Integração Social da Criança Inibida*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco: Castelo Branco.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y language. *Preschool Playgroups Association of Great Britain*, (pp. 1-9). Gales.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4 ed.). Londres: Routledge.
- Comparado, G. d. (s.d.). *Declaração dos Direitos da Criança*. 2015, de Gabinete de Documentação e Direito Comparado: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Cordazzo, S. T., e Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, pp. 92-104.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância nº40*, pp. 11-12.
- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista da Educação*, pp. 27-33.

- Costa, E. d. (1998). As histórias de um contador. Em M. C. Rosseti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitória, A. Gosuen, & A. C. Chaguri, *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 85-86). São Paulo: Cortez Editora.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés - O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-380.
- Cremonini, M. W. (2012). *Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica*. Chapecó: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-714). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Inglaterra: Open University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Inglaterra: Open University Press.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fantacholi, F. d. (12 de 2011). O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - Um olhar psicopedagógico. *Aprender*.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências - Universidade do Porto.
- Fernandes, C. D. (2013). *A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* n°90, pp. 12-13.
- Fin, C. R. (2006). *Um estudo sobre a utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Galante, A. (2014). *O brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e ciar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância* n°90, pp. 8-10.
- Goldschmied, E., e Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche*. Porto Alegre: artmed.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança n°90. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 45-46.
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., e McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona : Laertes.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância* n°90, pp. 4-7.
- Kishimoto, T. M. (s/d). O Jogo e a Educação Infantil. *Perspectiva*, 22, pp. 105-128.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 7-29.
- Machado, A. M. (2015). *Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância - Conceções e Práticas das Educadoras de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

- Marques, A. R. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância* nº90, pp. 24-30.
- Matos, J. F. (2004). *Investigação-acção*. Obtido de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira- Formosinho, J., Lino, D., e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, A. M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Onofre, P. S. (1996). antes do poder do ADULTO, o princípio era... O BRINCAR e... antes da invenção da ESCOLA, o princípio... era O JOGO. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 13-18.
- Ostetto, L. (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papirus.
- Pais, N. (1989). A criança e o Brinquedo. *Cadernos de Educação de Infância* nº10, p. 5.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Campionne, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. Em A. F. Ellice, N. Minick, & C. A. Stone, *Contexts for Learning* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., e Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-249). Geórgia: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, M. Â., Aparo, D. M., e Almeida, S. F. (2006). O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, pp. 15-24.
- Pires, R. C., Mendes, S. N., e Bonadio, G. S. (2004). Brincar: Recreação ou Aprendizagem. *Akrópolis*, pp. 223-225.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- *Projeto Educativo - "Creche"*. (2014-2015). Setúbal.
- *Projeto Educativo do "Jardim de Infância"*. (2015). Setúbal.
- *Projeto Pedagógico do "Jardim de Infância"*. (2015). Setúbal.
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, Â. M., e Vieira, N. F. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. *Revista de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, pp. 276-283.
- Ribeiro, A. d., Santos, I. V., Timóteo, L. R., Sgaravato, N. L., de Oliveira, O. S., e Bonadio, S. G. (2004). Jogos, brinquedos e brincadeiras no processo Ensino Aprendizagem. *Akrópolis*, pp. 216-219.
- Rigolet, S. A. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, I. d. (2015). «Brincar faz-me feliz» *A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rodrigues, I. d. (2015). *Brincar faz-me feliz - A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., e Tassigni, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, pp. 176-180.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* nº75.



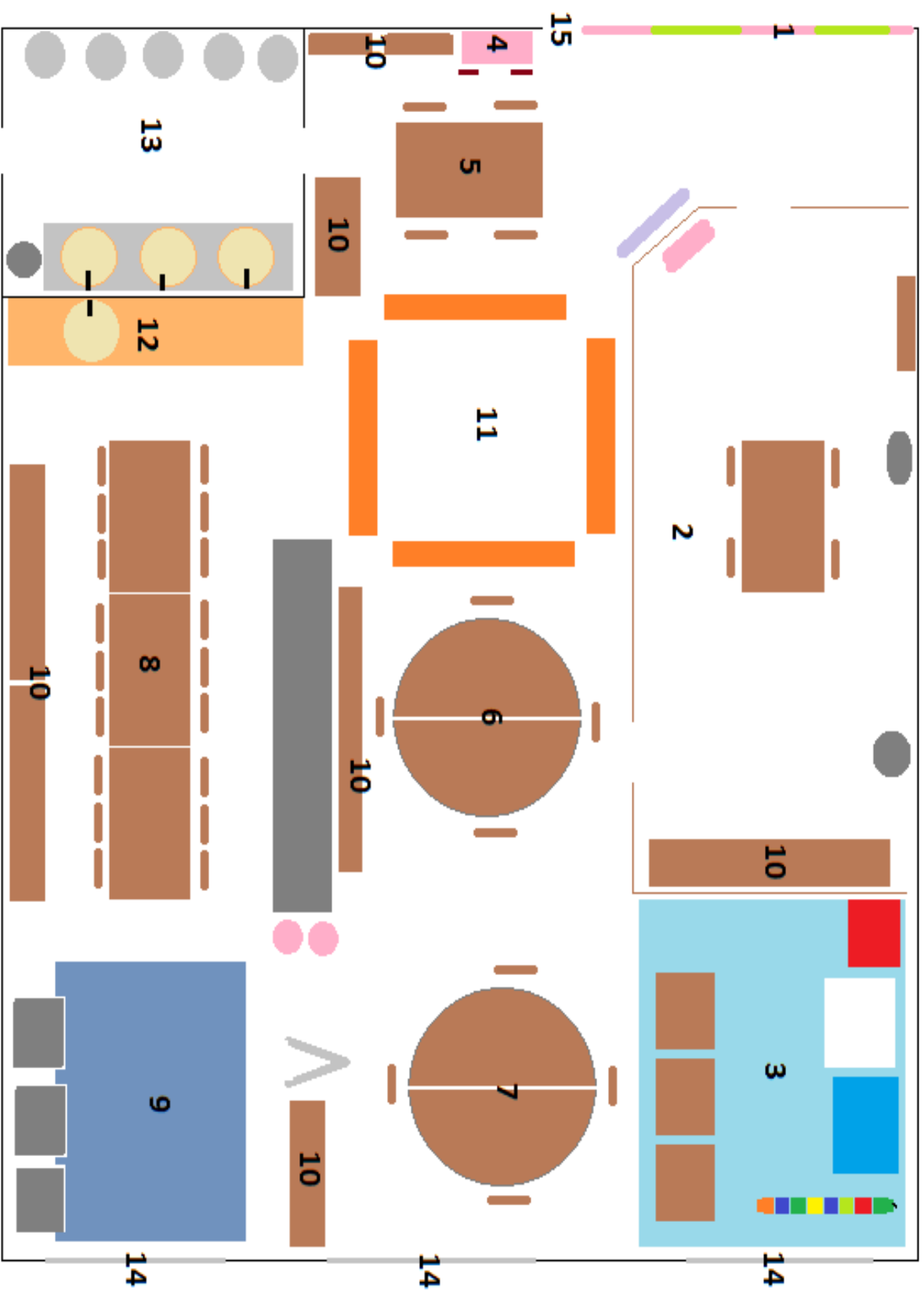
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Santos, A. (1989). Do jogo às expressões artísticas. *Cadernos de Educação de Infância nº40*, pp. 3-4.
- Schmitz, A. J. (2012). *Brincadeira livre e ação educativa na educação infantil*. Santa Catarina: Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Slater, A., e Muir, D. (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. B. (2012). *Brincar [Social] Espontâneo - Conceções e Práticas*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Souza, J. d., Kantorsky, L. P., e Luis, M. A. (2011). Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, pp. 221-228.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Brasil: Artes Médicas.
- Tickman, B. W. (2000). A investigação qualitativa ou o estudo de caso. Em B. W. Tickman, *Manual de Investigação em Educação* (pp. 507-535). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, D. (2014). *Reflexão Semanal nº 4*. Setúbal.
- Veloso, D. (2014). *Reflexão semanal nº3*. Setúbal.
- Veloso, D. (2014/2015). *Dossier Pedagógico - "Creche"*. Setúbal: ESE-IPS.

- Viegas, A. F. (2014). *As atividades lúdicas simbólicas na construção da percepção de si e dos outros. Conceções e práticas das educadoras*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard College.
- Wajskop, G. (1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 62-69.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manuel de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1057). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zuber-Skerritt. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflexions*. London: Kogan Page.

# Apêndices

# **Apêndice 1**

## *Planta da Sala de Jardim de Infância*



**Legenda:**

- 1- Armário de parede
- 2- Área da Casinha
- 3- Área da Leitura
- 4- Área da Maquilhagem
- 5- Área dos Jogos
- 6- Área das Pinturas e Moldagens
- 7- Área dos Jogos
- 8- Área das Artes
- 9- Área dos Carrinhos e Animais
- 10- Móveis de arrumação
- 11- Área onde é feito o acolhimento de manhã
- 12- Balcão com lavatório
- 13- Casa de Banho
- 14 – Janelas
- 15 – Porta de entrada na sala

## **Apêndice 2**


### *Episódios de Jardim de Infância*

## **Episódio 1**

<b>Data:</b> 09/02/2015	<b>Hora:</b> 10:35h
<b>Interveniente(s) (idade: <i>anos;meses</i>):</b> Rui (6;2), Vanessa (5;3), Márcia (5;4) e Diogo (5;6)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área da Casinha
<p>No momento de “planear”, a Márcia escolheu “ser a mãe”, a Vanessa quis “ser a filha”, e o Diogo preferiu “ser o avô”. O Rui, (criança a quem foi diagnosticado Síndrome de Asperger), ao planear apenas apontou para a área da casinha, sendo que, por não conseguir falar, não escolheu o papel que queria interpretar.</p> <p>Já na área da casinha, a Márcia decidiu começar a fazer o almoço. Foi buscar um tacho que estava no armário, colocou-o em cima do “fogão” e “mexia o almoço” com uma colher. Por sua vez, o Diogo foi buscar os pratos e colocou-os em cima da mesa. Em seguida andou á procura dos talheres para os colocar igualmente em cima da mesa, bem como os copos. Enquanto “a mãe” fazia o almoço e “o pai” punha a mesa, “a filha” – Vanessa, estava sentada à mesa, à espera do almoço. O Rui não estava integrado nesta brincadeira, no entanto pegou numa tigela, e “mexeu” a comida com uma colher. Em seguida sentou-se à mesa e “comeu o que tinha preparado”.</p>	



## Episódio 2

<b>Data:</b> 11/02/2015	<b>Hora:</b> 10:50h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Maria (5;10) e Sofia (4;6)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área da Casinha
<p>A Sofia foi buscar uma taça e uma colher de plástico e colocou em cima da mesa. Em seguida foi buscar uma caixa de cereais e “colocou os cereais” dentro da taça, referindo que estava a fazer a papa para o bebé. Em simultâneo, a Maria preparava igualmente a comida para a sua bebé, sendo que lhe tinha dado o nome de Vanessa. Entretanto, a mesma foi buscar uma cadeira que fica presa à mesa, para poder colocar a sua bebé “a comer”. Após ter sentado esta, simulou a ação de estar a dar o comer à bebé, “dando-lhe a papa” à boca com uma colher, e dando-lhe leite através do biberão. Enquanto dava o comer à bebé, a Maria ia sempre falando, referindo o que estava a fazer, dizendo por exemplo: “Cá vai mais uma colher...” e às vezes cantava. Por vezes deixava de dar comida à bebé, para fazer ainda mais papa. Perguntei-lhe o que tinha colocado na papa da bebé, sendo que ela respondeu que esta tinha sido feita com bolacha e leite.</p>	
	

### Episódio 3

<b>Data:</b> 10/02/2015	<b>Hora:</b> 11:00h
<b>Interveniente(s) (idade: <i>anos;meses</i>):</b> Marco (4;9); Mara (4;3) e Maria (5;10)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área da Leitura
<p>A Maria e o Marco encontravam-se a explorar uma das caixas que simulava um biombo, juntamente com alguns fantoches, sendo que a Maria estava sentada a observar os colegas, sendo que ia também falando com eles e ao mesmo tempo esperava pela sua vez para explorar o “biombo” e os fantoches. O Marco tinha acabado de sair da parte de trás do “biombo” quando foi a Mara. Esta escolheu dois fantoches e colocou um em cada mão, sendo eles um fantoche que representava uma avó e o outro representava um lobo. A Margarida colocou os fantoches na parte exterior do biombo, e simulava um pequeno diálogo entre os entre os mesmos.</p>	

### Episódio 4

<b>Data:</b> 24/02/2015	<b>Hora:</b> 11:00h
<b>Interveniente(s) (idade: <i>anos;meses</i>):</b> Bernardo (5;3), Paulo (6;1), Vanessa (5;3), Cristina (3;8) e Sara (5;10)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área dos jogos
<p>O Bernardo, o Paulo, a Vanessa, a Cristina e a Sara encontravam-se sentados à volta da mesa da área dos jogos. Todos decidiram jogar a um jogo construído pela educadora da sala que consistia em contar quantos frutos/ legumes existiam num determinado cartão, sendo que posteriormente tinham de encontrar o cartão com os algarismos que representam o número correspondente, de modo a poderem colar este último cartão no anterior, com velcro. As crianças tiravam os cartões de uma caixa, contavam os frutos/ legumes, geralmente aos pares, e depois procuravam, no</p>	



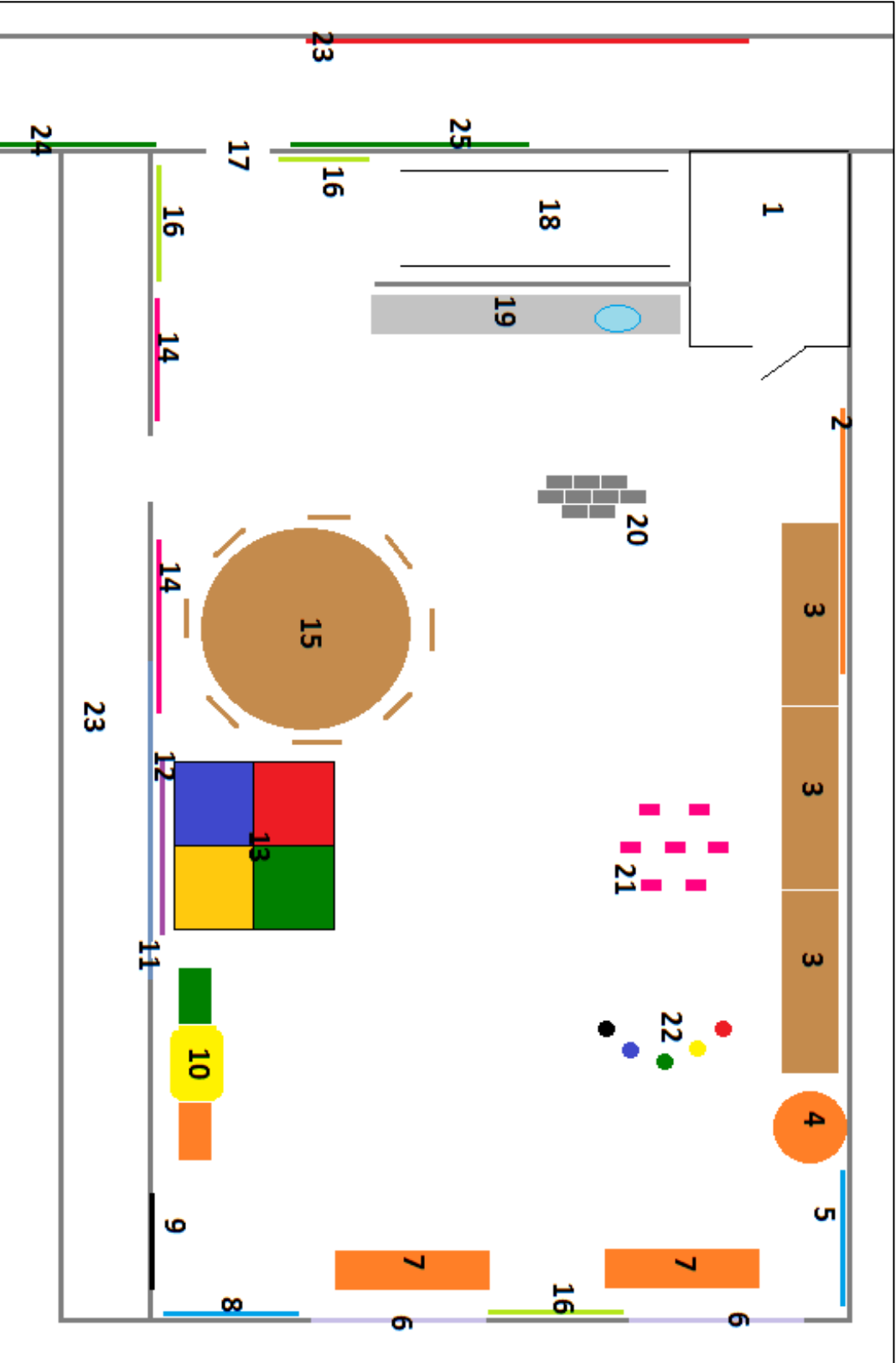
molho de cartões que se encontrava no centro da mesa, os algarismos correspondentes ao cartão que tinham. Por norma, davam os cartões com menos frutos/ legumes à Cristina, que por ser a criança mais nova do grupo, era a que ainda demonstrava algumas dificuldades, no entanto a Vanessa fazia questão de a ajudar. A Cristina, por vezes ficava à espera que a Vanessa lhe dissesse o número de frutos/ legumes que o cartão tinha, no entanto, após o fazer uma vez, chamei a atenção desta, referindo que para ajudar a colega, não podia fazer por ela, pois assim esta não iria aprender. A partir daí, a Vanessa apenas dizia se a Cristina estava correta, ou não, permitindo que esta apenas procurasse os algarismos corretos.

## Episódio 5

<b>Data:</b> 12/02/2015	<b>Hora:</b> 10:20h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Diogo (5;6) e Paulo (6;1)	
<b>Momento:</b> Brincadeira livre	<b>Local:</b> Área das Construções e Legos
<p>Tanto o Diogo como o Paulos planearam ir para a área das Construções e Legos, no entanto ainda não sabiam o que iam construir. Assim que foram para a área, passado pouco tempo fui ter com eles e, como já se encontravam a construir algo, perguntei-lhes no que consistia. O Diogo respondeu que estavam a construir uma nave a uma casa para a nave, sendo que esta nave apenas saía para “combater os maus”. O Diogo (que estava a construir a nave), por vezes fazia com que a mesma voasse, e por vezes interagia com o colega – Paulo – através dos bonecos, criando uma pequena história.</p>	

## **Apêndice 3**

### *Planta da sala de Creche*



**Legenda:**

- 1- Arrecadação
- 2- Placar com informações úteis aos adultos (mapa de presenças e aniversários das crianças)
- 3- Estantes de arrumação
- 4- Brinquedos/ materiais de exploração aberta (lenços, bolas penduradas, gravatas, mesa de sons) – Ao alcance das crianças
- 5- Papel autocolante p/ colar cartões com imagens reais
- 6- Janelas
- 7- Brinquedos
- 8- Papel de cenário com lápis de cera pendurado p/ crianças “desenharem”
- 9- Janela/ Porta para pátio exterior
- 10- Túnel de esponja
- 11- Janela em vidro onde se consegue visualizar o fraldário comum à sala do lado.  
No parapeito desta janela estão alguns livros aos quais as crianças não têm acesso direto
- 12- Espelho
- 13- Tapete
- 14- Cartolinas forradas e coladas à parede com imagens reais
- 15- Mesa e cadeiras
- 16- Fotografias das crianças e das famílias das mesmas, em montagens criadas pelas respectivas famílias
- 17- Porta de entrada da sala
- 18- Cabides
- 19- Balcão com lavatório
- 20- Nomes das crianças da sala colados ao chão
- 21- Fotografias de bebés que representam as emoções
- 22- Círculos colados no chão com diversas cores
- 23- Notícias (últimas experiências sensoriais realizadas na sala)
- 24- Informações aos pais (Ementa da semana e quadro informativo de cada criança)
- 25- Importância das rotinas e informações gerais aos pais

## **Apêndice 4**

### *Episódios de Creche*

## **Episódio 1**


<b>Data:</b> 03/11/2014	<b>Hora:</b> 10:00h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Luís (1;2)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>O Luís foi aceleradamente até à parede que tem as cartolinas com as imagens dos animais. Começou a apontar aleatoriamente para os animais. Ao me aperceber desta situação, perguntei-lhe qual era o animal para o qual ele estava a apontar, quando o fazia para o cão, sendo que este me respondeu: “ão-ão”. De modo a confirmar a resposta dele disse-lhe: “Muito bem é o cão, que faz “ão-ão.” Em seguida apontou para o gato e olhando para mim disse “iau” e eu respondi: “Boa é o gato, que faz “miau”!” O Luís continuou a apontar para os animais que estavam nas cartolinas e tentando dizer o som que estes fazem.</p>	

## **Episódio 2**

<b>Data:</b> 29/10/2014	<b>Hora:</b> 09:40h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Luísa (1;9)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Luísa colocou, aleatoriamente, um bebé sentado em cima da bola amarela. comentei: “Olha! Sentaste o bebé em cima da bola amarela!” A Luísa ao ouvir o meu comentário, colocou posteriormente o bebé sentado em cima do círculo cor-de-rosa. Assim sendo comentei: “Agora o bebé está sentado em cima da bola cor-de-rosa!”, e a criança em seguida colocou o bebé em cima do círculo branco. Já naturalmente, comentei que a criança tinha colocado o bebé em cima da bola branca. E assim sucessivamente. A criança acabou por passar quase por todas as cores, sendo que por vezes repetia algumas cores. Esta por vezes já colocava o bebé em cima de um círculo e ficava a olhar para mim à espera que eu dissesse qual era a cor daquela “bola”. Havia um interesse da parte da criança em ouvir-me a dizer o nome das cores.</p>	



### **Episódio 3**

<b>Data:</b> 03/11/2014	<b>Hora:</b> 10:30h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Luísa (1;10)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Luísa pegou num “bebé”, ao colo, agindo como se o estivesse a adormecer. Embalava-o e cantava-lhe a canção “faz ó-ó meu bebé”, canção esta que a educadora cantava enquanto adormecia as crianças no momento da sesta. Passado um pouco a Luísa levou o “bebé” até uma cadeira, sentando-o e “deu-lhe comida à boca”. Nesta situação a Luísa aparentava estar a representar o papel da educadora.</p>	 A photograph of a young child, Luísa, standing in a room with yellow walls and floor. She is wearing a light-colored patterned shirt and grey pants. She is holding a doll in her arms. The room has a yellow floor with a blue mat and a window in the background.

## Episódio 4

<b>Data:</b> 01/12/2014	<b>Hora:</b> 09:30h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Luísa (1;11)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Luísa foi buscar o balde lilás, que no seu interior continha “copos” pequenos no seu interior, dentro uns dos outros. Como cada um tinha um tamanho diferente estes permitiam que se construísse torres com os mesmos. A Luísa colocou o “copo” mais pequeno no chão, sendo que em seguida colocou, por cima desse, o “copo” que tinha o tamanho acima, e assim sucessivamente. A Luísa ia colocando os “copos” maiores por cima dos mais pequenos, o que fazia com que a torre “não crescesse”. Optei por permitir que esta criança continuasse o que estava a fazer até esgotar os “copos”. Quando “terminou”, comentei com a criança que a torre assim não iria crescer, e sugeri que alterássemos a ordem dos “copos”. Acenando com a cabeça, a Luísa permitiu que o fizesse. Assim retirei o “copo” maior que estava em cima dos outros e coloquei-o ao lado, de modo a começar a construir uma torre. Em seguida coloquei o “copo” com o tamanho seguinte, por cima, e a torre “começava a crescer”. Depois dei a oportunidade à Luísa para continuar a torre, sendo que ela colocou o “copo” do tamanho seguinte por cima. No entanto, não utilizou todos os “copos”, mas foi colocando copos mais pequenos por cima dos maiores, o que permitiu que a torre ficasse com alguma altura.</p>	



## **Episódio 5**

<b>Data:</b> 01/12/2014	<b>Hora:</b> 09:15h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Sara (1;10)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Sara foi buscar o livro dos frutos, sentou-se junto a mim e entregou-me o livro. Entendi que me estava a pedir para lhe “ler a história”, no entanto fiz a pergunta na mesma: “Queres que te leia o livro?”, sendo que ela apontou para o livro. O livro não tinha nenhuma história, mas sim imagens de frutos e a respetiva legenda. Como tal, optei por fazer perguntas do género: “Onde está o morango? [...] E a banana?” E assim sucessivamente. Ela respondia apontando para os frutos e, e por vezes, tentando reproduzir o nome do fruto. A Sara fazia questão de ser ela a passar as páginas, e como tal, quando ela decidiu, pegou no livro, levantou-se e foi buscar outro livro do mesmo género (com imagens e legenda, mas desta vez acerca de legumes). Voltou a sentar-se junto a mim e a entregar-me o livro. Voltei a fazer o mesmo tipo de perguntas e ela ia apontando à mesma. Quando ela não apontava para o legume certo eu corrigia-a, dizendo o nome correto do mesmo. A Sara voltou a levantar-se e a levar o livro com ela. Quando voltou já trazia outro, desta vez acerca dos transportes, no entanto não me entregou o livro: sentou-se, abriu-o e começou a apontar para as imagens dos transportes, tentando dizer os nomes correspondentes a cada imagem, como se me estivesse a “ler o livro”.</p>	



## Episódio 6

<b>Data:</b> 17/10/2014	<b>Hora:</b> 10:15h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Maria (1;0)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Maria foi ao encontro de uma caixa de papelão que se encontrava debaixo do balcão. Começou a puxá-la na sua direção, até que a conseguiu retirar lá debaixo. Ainda com alguma dificuldade em manter o equilíbrio, esta tentava colocar-se dentro da caixa. Após várias tentativas a agarrar-se à caixa e esta a tombar, agarrou-se ao balcão e conseguiu entrar para dentro da caixa.</p>	

## Episódio 7

<b>Data:</b> 16/10/2014	<b>Hora:</b> 09:20h
<b>Interveniente(s) (idade: anos;meses):</b> Maria (1;0) e Diogo (1;4)	
<b>Momento:</b> Atividades livres	
<p>A Maria estava num lado do túnel de esponja e o Diogo encontrava-se no lado oposto. Por vezes a Maria entrava para dentro do túnel, assim que avistava o Diogo sorria e recuava, tentando-se esconder. Passado alguns segundos repetia esta mesma ação. Por vezes o Diogo fazia o mesmo, avançava por dentro do túnel, avistava a Maria e recuava, sorrindo.</p>	



## **Apêndice 5**

*História: “Martim descobre  
o arco-íris”*

*(criada por mim e contada na Sala de  
Jardim de Infância)*

## **História: “Martim descobre o arco-íris”**

O Martim vivia com os seus avós e com o seu fiel amigo, o Tobias. Tobias era um gato, ou melhor, um gatarrão e era quem acompanhava o Martim nos seus passeios diários pela floresta. Sim, porque eles viviam numa aldeia, próxima de uma enorme floresta, numa **casa diferente de todas as outras**. A aldeia onde viviam era muito velhinha, tal como a maioria dos seus habitantes e por isso o Martim não tinha mais ninguém da sua idade com quem brincar, a não ser o Tobias.

Este menino adorava passear, mas os seus avós devido à idade que tinham, já não conseguiam acompanhar o neto nem o gato nestas andanças. Mesmo assim, o Martim todos os dias ia passear com o seu gato Tobias, sempre com a autorização dos avós. Não interessava como estava o tempo: podia estar sol, muito frio ou até mesmo a chover que o Martim agasalhava-se bem a si e ao seu gato e lá iam à descoberta da floresta. Os avós, antes de ele sair de casa, todos os dias lhe diziam para ter cuidado e para não se perder na floresta. Ao longo destes passeios, o Martim brincava muito com o Tobias: faziam corridas, brincavam com as pedrinhas que encontravam, mas a brincadeira favorita do gato Tobias era correr atrás das borboletas. Eram passeios bastante divertidos!

Certo dia, em plena tarde de Outono, o Tobias descobriu algo que o deixou bastante intrigado:

- Olha, ali Tobias, olha. – Dizia o Martim ao gato, apontando. – É tão grande e bonito...!

- *Miau!* Pois é! *Miau!*... - Respondeu o gato, que também tinha ficado admirado com a grandeza do que via.

O Martim e o Tobias foram a correr até casa. A avó do menino estava a terminar o jantar e o avô estava lá fora a trabalhar em mais uma das suas invenções. O avô do Martim, quando era mais novo, tinha sido um carpinteiro muito habilidoso, e para além disso criava muitas outras coisas, até foi ele quem inventou a trotinete... Na aldeia diziam que ele era inventor, pois ele realmente inventava com cada coisa! Os vizinhos por vezes contavam-lhe alguns dos seus problemas, e o avô do Martim inventava logo uma solução.

O Martim dirigiu-se inicialmente à avó para lhe contar a coisa fantástica que tinha visto, mas a avó estava atenta ao jantar e não lhe prestou a atenção que o Martim desejava. A sua última esperança era o avô, pois o Martim pensava que se o avô conseguia fazer coisas tão espetaculares, também iria saber que coisa era aquela tão grande e bonita

e como chegar até ela. O menino explicou ao avô exatamente o que ele e o Tobias tinham visto.

Depois disso, o avô explicou-lhe que o que ele tinha visto era um arco-íris: explicou como é que ele aparece, quando e as cores que o constituem, mas no fim disse que ficava muito, muito longe dali. Segundo o avô, na aldeia dizia-se que o arco-íris situava-se mesmo no fim da floresta, e ainda ninguém tinha conseguido lá ir. Então o Martim perguntou-lhe:

- Avô, tu que inventas coisas tão fantásticas, podias **inventar alguma coisa** para irmos até lá. Gostava tanto de o ver de perto e de saber o que existe no fim do arco-íris, e o Tobias também, não é?

- *Miau!* Sim, adorava! *Miau!*

O avô do Martim pensou... pensou... e acabou por decidir ajudar o neto. O Martim continuou a ir todos os dias com o seu gato Tobias passear à floresta, mas primeiro, ia ter com o seu avô para ver o que ele andava a inventar, pois podia ser o **transporte** para irem conhecer o arco-íris de perto.

Entretanto quando o Martim estava a caminhar com o Tobias para a floresta, passou por uma rua onde viu uma menina das suas idades a brincar na rua. Foi ter com ela e depressa ficaram amigos. Ficou a saber que a menina se chamava Maria e tinha ido para a aldeia passar alguns dias das suas férias com os seus avós. O Martim estava ansioso para contar a alguém o que tinha visto, e não perdeu a oportunidade de contar logo à menina. Ela também ficou bastante curiosa em conhecer o arco-íris de perto e pediu ao Martim que quando o fosse ver, para a levar. Ele ficou contente por ter uma companhia da idade dele para ir conhecer o arco-íris, para além do seu gato Tobias, claro! A Maria contou ainda ao Martim, que já tinha ouvido alguém dizer ali na aldeia que **junto ao arco-íris existe...** A vontade de irem à descoberta do arco-íris era cada vez maior, mas não se podiam esquecer que para ele aparecer tem de estar um dia chuvoso, mas o sol tem de andar à espreita.

Passado algumas semanas, o avô do Martim já tinha inventado um transporte que podia levar o Martim, o Tobias e a Maria ao arco-íris. Nem sei com o que se parecia, **era ...**

O avô do Martim ensinou o neto a guiar aquele transporte fantástico que os iria levar a um local fantástico. Todos entraram: O Martim, a Maria e o Tobias. Os avós do

Martim ficaram a acenar enquanto viam o neto com os seus amigos a tomarem caminho. Estava um dia chuvoso, mas o sol aparecia de vez em quando, como tinha de ser, para haver arco-íris. O Martim tomou caminho até ao arco-íris.

Quando lá chegaram **encontraram...**



## **Apêndice 6**

*Histórias criadas pelas  
crianças na área da leitura  
na sala de Jardim de  
Infância*

## **“O porquinho, o gato e a bruxa”**

### **Personagens:**

- Cristina: Gato
- Cláudia: Porquinho
- Vanessa: Bruxa boa

### **História:**

Era uma vez um porquinho que vivia numa casa na floresta. Depois o gatinho apareceu e disse que estava à procura da bruxa:

Gato: - “Onde está a bruxa?”

Porquinho: - “Não sei! Vou ajudar-te a procura-la!

E lá foi o porquinho e o gatinho à procura da bruxa pela floresta. Procuraram, procuraram e lé encontraram a bruxa numa casa feita de doces, que estava na floresta.

Bruxa: - “Abra Cadabra” – E lança-lhes um feitiço para eles (gatinho e porquinho) saírem de casa dela, pois esta precisava de estar sozinha para fazer um feitiço, que consistia em transformar a casa do porquinho em chocolates e doces.

O porquinho chega ao sítio onde estava a casa dele, e vê que só há gulosices. Pegou nos doces com a ajuda do gato, levaram para a casa da bruxa e comeram tudo e beberam água.

## **“A história da Cinderela com o seu porquinho e o cãozinho”**

### **Personagens:**

- Márcia: Cinderela
- Hugo: Porquinho
- Cláudia: Cãozinho e Lobo Mau

### **História:**

Era uma vez um porquinho que construiu uma casa com tijolo, com o seu amigo cão. Esses dois amigos foram passear até ao castelo, onde conheceram a Cinderela.

Cinderela: - “Olá amigos. O que vieram fazer ao castelo?”

Porquinho: - “Viemos brincar com os brinquedos que estão no castelo.”

Cinderela: - “Esta bem, podem brincar que eu vou limpar o chão.

Entretanto aparece o lobo mau, que encontra o cão e o porquinho a brincar no castelo, e estes vão chamar a Cinderela.

Porquinho e Cão: - “CINDERELA!! OH CINDERELA!! O LOBO MAU ESTÁ AQUI...!

A Cinderela vai a correr atrás do lobo mau e este foge com medo da vassoura.